MEMORIA DE LAS JORNADAS ACADÉMICAS

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

OTROS ENFOQUES, OTRAS PRÁCTICAS

SERIE **MEMORIAS ACADÉMICAS** INEHRM

MEMORIA DE LAS
JORNADAS ACADÉMICAS

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

OTROS ENFOQUES, OTRAS PRÁCTICAS

SERIE **MEMORIAS ACADÉMICAS** INEHRM

CULTURA

SECRETARÍA DE CULTURA



SECRETARÍA DE CULTURA

Alejandra Frausto Guerrero
Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General



INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DE LA CIUDAD DE MÉXICO

Silvia Estela Jurado Cuéllar
Directora General

MEMORIA DE LAS JORNADAS ACADÉMICAS

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE MÉXICO

OTROS ENFOQUES, OTRAS PRÁCTICAS

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

MÉXICO • 2022

Portada: Escuelas rurales, *ca*. 1940. Archivo Gráfico de *El Nacional*, Fondo Temático, sobre 186 AC, Secretaría de Cultura.INEHRM.Fototeca.

Primera edición en formato electrónico:
INEHRM, 2022.

Francisco I. Madero núm. 1, Colonia San Ángel, C. P. 01000,
Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

ISBN: 978-607-549-310-7

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

CONTENIDO

PARTE III.
Repensar la Revolución Mexicana, nuevas experiencias para la enseñanza de la Historia.



PRESENTACIÓN

Emma Paula Ruiz Ham y Angélica Noemí Juárez Pérez

El proceso de enseñanza-aprendizaje de toda ciencia o de conocimientos científicos agrupados temáticamente en planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos tanto en México como en otras latitudes, tiene diversas particularidades, implicaciones y, por qué no decirlo, también su complejidad.

Hoy día, no basta con que el docente conozca a fondo los saberes de su disciplina, sino que —entre otros elementos—, es imprescindible que éste sea consciente de la existencia de innumerables métodos, estrategias, enfoques y otros recursos de los que puede emplear a la hora de planear y desarrollar sus clases. Además de reflexionar sobre su práctica docente, es necesario un análisis sobre la construcción del conocimiento que imparte y el diálogo con otros actores educativos.

En términos generales, la idea anterior es la rectora en el texto que el lector tiene en sus manos, el cual es resultado de las Jornadas académicas: "La enseñanza de la Historia de México. Otros enfoques, otras prácticas", que tuvieron lugar en febrero de 2020 en el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM), coorganizador del evento junto con la Academia de Historia del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México.

A lo largo de este ejercicio, cuyo fin fue retomar las contribuciones historiográficas en la investigación en enseñanza de la historia de tres etapas del pasado de nuestra nación, a saber: Conquista, Independencia y Revolución, fue posible aproximarse a casos específicos de profesores de historia o historiadores que, desde su experiencia o práctica frente a grupo, campos de especialidad, compromiso con su formación y actualización docente, así como con su aporte o grano de arena en la formación de la consciencia y memoria históricas en sus alumnos, exponen y explican variadas estrategias didácticas y/o proponen el uso de recursos para enseñar Historia.

La fundamentación de una "narrativa integradora", la relevancia de reconstruir los contextos históricos, el visualizar de manera crítica películas de época, la escucha atenta de corridos musicales, la planeación de visitas a lugares emblemáticos del pasado mexicano, etc., son tan solo una muestra de los planteamientos docentes que se exponen en esta Memoria, en la que además es factible advertir que la construcción e implementación de las propuestas referidas propicia que los facilitadores vayan más allá del uso de los métodos tradicionales al tratar de hacer asequible la historia, y que los alumnos incidan de manera dinámica en la creación de conocimientos significativos.



INTRODUCCIÓN

Hugo Cruz Varela, Ángel Arturo Salgado de la Rosa
Elizabeth Rodríguez Raygoza, Oscar Omar Álvarez Calderón de la Barca*

Las Jornadas académicas: "Enseñanza de la Historia de México. Otros enfoques, otras prácticas" convocada en febrero de 2020 por el Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones en México (INEHRM) y la Academia de Historia del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, tuvo por objetivo trasladar los aportes de la historiografía a la investigación en enseñanza de la historia de tres momentos coyunturales de la historia de México: la Conquista, la Independencia y la Revolución. Los cuales fueron analizados con distintos enfoques históricos para impactar en una práctica docente renovada en su enseñanza y aprendizaje.

Jóvenes especialistas en Historia y profesionales de la enseñanza, que desarrollan su práctica docente en diferentes niveles educativos, desde la Educación Básica hasta el nivel Superior, se dieron cita para compartir una amplia gama de propuestas didácticas donde se insertaron la narrativa histórica, la crónica como fuente primaria, el diagnóstico histórico, la historia cultural y la historia de la vida cotidiana.

Por lo anterior, celebramos en la Academia de Historia del IEMS-CDMX esta nueva etapa del INEHRM y su apertura a la investigación en la enseñanza de la historia, un campo que la investigación histórica había delegado como objeto de estudio. Con este evento y publicación esperamos haber contribuido a estrechar la distancia entre la historia investigada y la historia enseñada.

Las memorias de este evento están divididas en tres apartados. El primero: *Nuevos enfoques historiográficos sobre la "Conquista" y su repercusión en la enseñanza de la historia*, inicia con el texto de Dennis Saúl Miranda Palomares: "El poder de la narrativa histórica en la educación secundaria", donde retoma la importancia de la narrativa que han desarrollado autores tan disímiles como Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, Eduardo Galeano y Octavio Paz, logrando extraer de ellos las partes fundamentales de una narrativa crítica, para trasladarlo, por medio de los aportes didácticos propuestos por Julia Salazar, a la enseñanza secundaria. Esto tiene por objetivo desarrollar en los alumnos de educación básica una narrativa que problematice su realidad presente, con una actitud crítica hacía los esquemas tradicionales de la enseñanza de la historia.

Por su parte Alberto Trejo Martín en "'Porque siempre guerreasen los españoles contra infieles'. El proceso de expansión del reino de Castilla anterior a la conquista de México-Tenochtitlán y la utilidad de conocerlo" presenta un panorama general de la expansión castellana a finales del siglo XV, a partir de la reconquista de los dominios musulmanes en la península ibérica, los viajes de expansión portuguesa y española, y la integración, vía la

* Docentes del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS)

conquista, del mundo caribeño y mesoamericano a la misma. Proceso histórico en el que las diferencias al interior del reino musulmán de Granada, en la localidad de las Islas Canarias, sirven como antecedentes para entender la alianza de Hernán Cortés con los enemigos indígenas de los mexicas.

En "La continuidad de los modelos explicativos de historia medieval. Hacia una relectura de las crónicas de la conquista de América, el caso de la obra de Fray Juan de Torquemada *Monarquía Indiana*" Rodrigo del Carpio Cuenca, cuestiona los rasgos de modernidad proto-ilustrada que algunas tendencias historiográficas pretenden darles a las crónicas religiosas de la Conquista durante la época colonial. Lejos de ello, muestra, basado en un análisis profundo de *Monarquía indiana* la continuidad del carácter religioso de la tradición cronista medieval, presente en la divinización del gobernante indígena Xolotl, donde justifica la conquista por la evangelización católica-cristiana. Para el autor, el rompimiento con esta tradición medieval se dio hasta bien entrado el siglo XIX.

La segunda parte *Revolución de Independencia: otros actores y su incorporación a la enseñanza*, abre con el trabajo de Mauricio Flamenco Bacilio: "El diagnóstico puntual en la enseñanza de la independencia", donde define el concepto de diagnóstico puntual, aplicado a diferentes acontecimientos de la historia de México, enfatizando en el proceso histórico de la Independencia. Destaca las áreas de oportunidad al aplicar el diagnóstico puntual al inicio de una secuencia de aprendizaje, y su utilidad en la planeación de los contenidos a enseñar.

Continúa Francisco Manzano Delgado con: "El análisis iconográfico de sujetos históricos de la Independencia de México: Un instrumento eficaz de la enseñanza de la asignatura de Historia II en el IEMSDF", donde aplica el método de análisis iconográfico para el aprendizaje del movimiento de Independencia. Manzano plantea que el docente de historia a nivel medio superior cuenta con una eficaz herramienta didáctica, pues la iconografía le ofrece al estudiante "la oportunidad de visualizar con especificidad los distintos atributos de las imágenes y relacionarlos con la explicación y comprensión de los hechos históricos estudiados en clase".

Por su parte Paola Vanessa Parra Fernández, en "Sociedad y vida cotidiana antes y durante la Independencia. El uso del arte (pintura, literatura y cine) como estrategia didáctica" plantea ver la Nueva España como resultado de una mezcla social y cultural que dio origen a la gran diversidad que hoy tenemos en México, sin olvidar lo trágico de la Conquista. Propone estudiar las pinturas novohispanas, obras literarias y el cine, como fuentes primarias y secundarias, para el análisis y enseñanza de la vida cotidiana de la época colonial de los siglos XVIII y XIX.

En la última parte *Repensar la Revolución Mexicana, nuevas experiencias para la enseñanza de la historia*, Luis Francisco Velarde Martínez presenta "Revolución Mexicana y cine. De la lucha armada a la crisis institucional. Una revisión en el aula de historia a través de las películas: *La sombra del caudillo, las fuerzas vivas* y *La ley de Herodes*" donde se muestra la utilidad de estas cintas para repensarse la enseñanza de la Revolución Mexicana, una estrategia didáctica de cómo usar el cine en las clases de historia. Por su parte, Oscar Omar Álvarez Calderón de la Barca en "El poder de las imágenes, cine, censura y moralización en *Las abandonadas*" nos muestra la censura en el cine como una forma concreta del poder político, dentro del período 1940-1945, concluye que el cine siempre se ha enfrentado a la iglesia católica mexicana como uno de sus principales censores.

Por su parte, Raymundo Pérez Romero presenta el diseño y resultado de: "Todos a las calles: Aprendiendo la historia de mi pueblo", donde expone elementos teóricos pedagógicos de una secuencia didáctica aplicada a un trabajo de campo, apoyado en documentación geográfica y documental.

Aidé Elvia Machorro Macías en "Recorrido narrativo musical del norte revolucionario en México" nos presenta a partir de tres fuentes documentales, el cuento, la indumentaria y el corrido, una estrategia didáctica basada en la historia cultural para la enseñanza de la Revolución Mexicana. Finalmente, María Eugenia Herrera Cuevas en su ponencia: "Revolución mexicana, historia y cine. Otra manera de acercamiento didáctico", nos presenta un cúmulo de herramientas didácticas donde combina el cine con los procesos históricos, en particular la Revolución Mexicana para ser abordados en la clase de historia.

Con este cúmulo de reflexiones y experiencias se busca contribuir a la investigación en enseñanza de la historia, basada en recursos didácticos, pedagógicos e historiográficos. Es aquí, en el diálogo y socialización, donde radicó la riqueza intelectual de estas jornadas.



PARTE I

NUEVOS ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS SOBRE LA “CONQUISTA” Y SU REPERCUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



EL PODER DE LA NARRATIVA HISTÓRICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dennis Saúl Miranda Palomares[1]

¿La narrativa histórica en la educación secundaria es capaz de modelar la subjetividad del ser humano? Nuestra hipótesis es que sí, la narrativa dentro del aprendizaje de la historia contribuye a la conformación de una subjetividad que nos caracterizará en todo momento. Es por ello importante que los maestros y maestras enseñen a los estudiantes una historia narrativa.

En un primer momento el lector pensará que es mejor regresar a una historia donde los maestros se la pasen contando "historias" a los alumnos para que no se aburran. Sin embargo, la narrativa dentro del aprendizaje de la historia va más allá del solo hecho de contar "historias". Tiene la obligación de desnudar que es lo que subyace detrás de un discurso histórico. Desvestir el mensaje transcultural que encierra una narrativa, mostrar de cuerpo entero la realidad histórica que contiene, dicho de otra manera, más sencilla, darle inteligibilidad a lo que codifica el lenguaje.

Durante el devenir de los seres humanos, hemos configurado una manera de ser y actuar en el mundo intersubjetivamente. El ser humano ha tenido la habilidad de narrar historias desde el momento en que interpreta y trata de comprender las manifestaciones del mundo natural. Por ejemplo: el porqué de la lluvia, los tipos de animales, qué puede darle protección, transformar una piedra en un instrumento de caza, entre muchos otros ejemplos. Es decir, narrar es una acción cuyo objetivo es interpretar la realidad y producir un sentido de la vida. Al respecto Rüsen afirma que:

> En todas sus formas y condiciones, el pensamiento histórico está determinado por un procedimiento mental específico mediante el cual los seres se interpretan a sí mismos y su mundo: la narración de una historia. Narrar es una praxis cultural antropológica universal de la exégesis del tiempo, y la totalidad del pasado hecho presente (una actividad mental que nombramos historia) se caracteriza categóricamente como narración.[2]

Por poner un ejemplo, Eduardo Galeano escribió en su Diagnóstico del tiempo: "En algún lugar de alguna selva, alguien comentó: —*Qué raros son los civilizados. Todos tienen relojes y ninguno tiene tiempo*"[3]

[1] Maestro en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional.
[2] Jörn Rüsen 2014, *Tiempo en Ruptura,* México, UAM. Azcapotzalco, p. 135.
[3] Eduardo Galeano, *El cazador de historias*, México, Siglo XXI, p.115. [Cursivas en el original]

¿Cuál es la narrativa que subyace en la frase que nos regala el famoso periodista uruguayo? La profundidad dentro de esta narrativa es sorprendente. El nivel de interpretación actual es sublime. A primera vista, podemos notar la habilidad que despliega el autor al mostrar la realidad que impera en el mundo. Una narrativa no es sólo contar una historia, sino que se encarga de interpretar para comprender las manifestaciones culturales que los seres humanos desarrollan y darle un significado a la realidad en que nos encontramos. La frase no sólo expresa un sentir del autor, muestra la preocupación que le carcome el pensamiento al observar que su entorno está siendo transgredido por el modo en el actuamos en él.

Este es un ejemplo de cómo la narrativa dentro del aprendizaje histórico no se remite al hecho de contar cuentos o historias dentro del salón de clases, sino que implica una operación mental que involucra al sentido histórico. La frase leída literalmente no conduce a nada, pero si se enmarca en un contexto actual, encierra un mensaje poderoso. Es por ello por lo que concuerdo con Rüsen cuando dice que "el concepto de sentido depende directamente de la intención y de la finalidad, las que caracterizan las acciones humanas como resultados de un sujeto pensante y reflexivo".[4]

La intención de Galeano es mostrar la incongruencia del mundo en el que vivimos y su intención radica en concientizar a los seres humanos de lo que acontece en el planeta. En tan solo 12 palabras ejemplifica un escenario que duele hasta en lo más profundo del pensamiento.

Los maestros y maestras de educación secundaria deben lograr que sus estudiantes aprendan a narrar la realidad en la que viven. Tal y como afirma Salazar cuando escribe que "lo importante es llevar a los alumnos de manera gradual al cómo se construyen las representaciones sobre la realidad histórica".[5] Que comprendan el porqué de las motivaciones de los seres humanos, que indaguen y cuestionen su presente, y que este ejercicio desarrolle en ellos la habilidad de interrogar las acciones del pasado con el objetivo de comprender la realidad presente.

Una de las funciones de la narrativa dentro de la educación básica consiste en alcanzar que los alumnos se cuestionen acerca de las configuraciones que la sociedad ha conformado con el paso de los años; de esta forma, los y las adolescentes podrán darles un sentido a los acontecimientos pasados y transformarán con un criterio más objetivo las representaciones sociales que no coadyuven al desarrollo de su comunidad o de la sociedad en su conjunto.

Las narrativas históricas poseen una fuerza modeladora[6] de subjetividad. Es tan poderosa la narrativa histórica que lleva a cualquier persona a realizar los actos más nobles —y también—los más viles. Por citar un ejemplo: la narrativa que ha orbitado alrededor de la configuración del ser mexicano ha sido la que construyó Octavio Paz con su célebre libro *El laberinto de la soledad*, en el cual el autor, resume su tesis respondiendo a la pregunta:

4 Jörn Rüsen 2014, *Tiempo…, op. cit.*, p. 48.
5 Julia Salazar Sotelo, 2006, *Narrar y aprender historia*, México, UNAM, p. 166.
6 Utilizo el concepto de «fuerza modeladora» de la geografía cuando agentes externos modelan el relieve de una forma distinta. En el caso de las narrativas, sostengo la misma metáfora, pero en la subjetividad de los seres humanos. Somos modelados de manera intersubjetiva por las fuerzas externas de las manifestaciones culturales en las que crecemos.

> ¿Qué es la chingada? La Chingada es la Madre abierta, violada o burlada por la fuerza. 'El hijo de la chingada' es el engendro de la violación, del rapto o de la burla. Si se compara esta expresión con la española 'hijo de puta', se advierte inmediatamente la diferencia. Para el español la deshonra consiste en ser un hijo de una mujer que voluntariamente se entrega, una prostituta; para el mexicano, en ser fruto de una violación.[7]

Paz lo que trató de hacer fue vincular el presente con un pasado que le dé sentido a la tesis que desarrolla, sólo que ha equivocado la narrativa si lo que se quiere es conformar un presente —y configurar un futuro— distinto al que él estaba viviendo. Eso es precisamente lo que expresa una narrativa, como asegura Rüsen:

> El carácter histórico de un enunciado, de una simbolización, de una representación, en breve: una articulación o una manifestación de sentido son históricas, si el sentido intencionado se relaciona con un contexto narrable entre pasado y presente (y tendencialmente también, entre ellos y el futuro) y es interpretado de modo que pueda entenderse el presente y esperar el futuro.[8]

La idea de Paz es que los mexicanos somos unos «hijos de la chingada» por haber sido fruto de la violación que el conquistador hizo con las nativas de los pueblos originarios que habitaban mesoamérica. Esta narrativa ha permanecido inalterada hasta nuestros días. Ha conformado la subjetividad de muchos mexicanos que creen que fuimos producto de la ferocidad del conquistador y la vulnerabilidad de las originarias del continente. Se asumen como el fruto de dicha violación.

No podemos seguir bajo esa lógica de aprehender la realidad. Tenemos que cambiarla y los maestros debemos actuar dentro del salón de clases para que esa fuerza modeladora que genera la narrativa sea diferente. Los tiempos actuales demandan que retomemos otro tipo de narrativas que cambien la configuración de los mexicanos, dicho de otra forma, que nos cambiemos el *chip* que nos han impuesto. Tal y como afirma Ricoeur:

> entre la actividad de narrar una historia y el carácter temporal de la existencia humana existe una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta la forma de necesidad transcultural. Con otras palabras: el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal.[9]

De lo anterior se desprende la imperiosa necesidad que demandan los tiempos actuales de cambiar la narrativa histórica que ha modelado la subjetividad del mexicano hasta nuestros

7 Octavio Paz, 1993, *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 87-88.
8 Jörn Rüsen, 2014, *Tiempo…, op. cit.*, p. 154.
9 Paul Ricoeur, 1995, *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico,* Volumen I, México, Siglo XXI, p. 113.

días. Por ejemplo: quizá sea posible configurar una nueva subjetividad con la narrativa histórica de Gonzalo Guerrero, quien fue un marinero y arcabucero de Carlos V que peleó en la mal llamada "Reconquista de España", y quedó varado en las costas de Yucatán después de que su barco naufragara. Primero, fue tomado como prisionero, pero después comenzó a asimilar la cultura de los mayas y fue aceptado por la comunidad como uno de ellos, a tal grado de haberse casado con Za´ asil-Ha y engendrado descendencia. Ya no es el "hijo de la chingada" de Octavio Paz, es una unión consensada y valorada por la comunidad. La respuesta que supuestamente da Guerrero a Aguilar cuando éste le avisa que Hernán Cortés los solicita para combatir a los originarios del continente es honorable, Guerrero le respondió a Aguilar lo siguiente:

> Yo soy casado y tengo tres hijos, y tienénme por cacique y capitán cuando hay guerras: idos con Dios, que yo tengo labrada la cara y horadadas las orejas. ¡Qué dirán de mí desde que me vean esos españoles ir de esta manera! Y ya veis estos mis hijitos cuán bonicos son.[10]

Guerrero le muestra a Aguilar que ya no pertenece más a la comunidad de los europeos, ahora se debe a su familia y a su nuevo terruño. Desde ahí, comienza la defensa de una manera de ser diferente a la que practicaban los europeos. Esta narrativa es diametralmente distinta a la de Paz. Es el comienzo de una "confluencia histórica"[11] que puede modelar de manera incomparable la subjetividad de todos los mexicanos.

Los vientos de la actualidad exigen que replanteemos nuestra existencia temporal dándole un sentido distinto a nuestras narrativas históricas. Como afirma Benjamín "la historia es objeto de una construcción cuyo lugar no es el tiempo homogéneo y vacío sino el que está lleno de 'tiempo del ahora'".[12]

Por todo lo anterior expuesto, la habilidad de narrar la historia en la escuela secundaria, nada tiene que ver con contar "historias", es una manera de interpretar el mundo para transformarlo. Como asegura Salazar que "la narrativa es ante todo interpretación, es una forma de construir, de aprehender la realidad social".[13]

Hagamos que la narrativa en la escuela sea el vehículo para que los alumnos encuentren un sentido en la vida y signifiquen los conocimientos históricos que respondan a los cuestionamientos de su presente. Dejar atrás una historia de acontecimientos y fechas que nada dicen y no ayudan a activar la praxis cultural de los alumnos dentro del salón de clases. Una historia narrativa dentro del aula generaría las rupturas cognitivas que le permitirían asumirse como parte de la historia. Mostrarle que existen otro tipo de narrativas que nos permiten aprehender una realidad distinta a la que nos ha modelado desde el poder y para que los poderosos sigan conservándolo. En palabras del gran maestro Silvio Rodríguez "los

10 Dhyana Rodríguez, "Gonzalo Guerrero. El español conquistado por los mayas", en: *Relatos e historias,* vol. 5, núm, 60 (septiembre 2013) p. 60-61.

11 Este concepto lo desarrolla Federico Navarrete en lugar de la palabra "Mestizaje". Donde la "confluencia histórica" consiste "en que las partes construyeron muchos elementos en común a la vez que conservaron otros tantos de su identidad, su cultura y sus formas de ser" (Navarrete, 2016; p. 139).

12 Walter Benjamin, 2008, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, México, Itaca UACM, p. 51.

13 Julia Salazar Sotelo, 2006, *Narrar…, op. cit*., p. 172.

hombres sin historia son la historia", una verdadera narrativa cargada de sabiduría, quienes son la historia no han sido sólo los que nos muestran los libros, sino todos aquellos que contribuimos a tener y dejarle un mundo mejor a las siguientes generaciones.

La narrativa es el lugar donde el pasado se hace presente y contribuye a que el aprendizaje histórico ofrezca a los alumnos la posibilidad de participar en la conformación y transformación de su mundo. Si la narrativa no genera ese vínculo con la memoria de los acontecimientos pasados, no se podrá generar una consciencia histórica que permita la orientación hacia un horizonte de expectativas—en palabras de Koselleck— distinto que les permita actuar con una postura crítica y defender sus opiniones con mayor objetividad. Como afirma Rüsen:

> La representación del pasado es el resultado de su labor. Sólo puede lograr su función orientadora sino pierde de vista la historia invisible que nosotros mismos somos. Sólo la representación histórica del pasado que establezca la historia en nuestra mente, tiene la característica de objetividad en la que tanto el aspecto de la experiencia como el de al intersubjetividad logran una síntesis, a la vez que alcance la dimensión teórica y práctica necesaria para generar sentido histórico en la relación entre pasado y presente.[14]

Referencias

Benjamin, Walter, *Tesis sobre la historia y oros fragmentos*, México, itaca. uacm, 2008.

Galeano, Eduardo, *El cazador de historias*, México, Siglo XXI, 2016.

Navarrete, Fernando, *México racista. Una denuncia*, México, Grijalbo, 2016.

Paz, Octavio, *El laberinto de la soledad*, México. Fondo de Cultura Económica, 1993.

Ricoeur, Paul, *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Volumen i, México, Siglo XXI, 1995.

Rodríguez, Dhyana, "Gonzalo Guerrero. El español conquistado por los mayas". En: *Relatos e historias*. Año v. Número 60. pp. 60-61. México. Editorial Raíces, 2013.

Rüsen, Jörn, *Tiempo en rupturas*, México, uam, 2014.

Salazar, Julia, *Narrar y aprender historia*, México, unam. upn, 2006.



[14] Jörn Rüsen, 2014, *Tiempo…, op. cit.*, p. 233.

“PORQUE SIEMPRE GUERREASEN ESPAÑOLES CONTRA INFIELES”. EL PROCESO DE EXPANSIÓN DEL REINO DE CASTILLA ANTERIOR A LA CONQUISTA DE MÉXICO-TENOCHTITLÁN Y LA UTILIDAD DE CONOCERLO

Alberto Trejo Martín[1]

El 13 de agosto de 1521, tras varios meses de sitio y de lucha sin cuartel, la ciudad de México-Tenochtitlán, orgullosa capital del imperio mexica, terminó siendo conquistada por Hernán Cortés en nombre del rey de Castilla. A partir de ese momento el centro del Anáhuac y varias regiones del actual territorio de la República Mexicana comenzaron una lenta integración a la Monarquía Hispánica y, con ello, a la primera mundialización.

Este hecho, debido a sus repercusiones tanto a nivel local como global, sin duda fue uno de los más importantes del siglo XVI y, por tanto, ha sido un elemento muy relevante en la enseñanza de la historia en nuestro país. Es por esta razón que la labor de los historiadores debe ser generar investigaciones y trabajos que ayuden a comprender de manera mucho más completa y clara los eventos que llevaron a la caída de México-Tenochtitlán y a la fundación del reino de la Nueva España.

El objetivo de este texto es presentar algunos de los antecedentes de la conquista por el lado castellano, así como hacer evidente la conveniencia de tenerlos en cuenta, debido a que a partir de ellos se puede contextualizar mejor la presencia y forma de actuar de los conquistadores europeos en este suceso.

Sin embargo, es conveniente advertir que debido a las limitantes de tiempo y de espacio, lo que aquí se plantea debe ser tomado como una invitación a profundizar en estos aspectos, más que como una aproximación exhaustiva y completa a dichos antecedentes. Al mismo tiempo, me parece fundamental señalar que esta misma labor tendría que llevarse a cabo en lo referente al mundo mesoamericano, dado que sólo así se podría tener una imagen global del evento.

1 Maestro en Historia. Universidad Nacional Autónoma de México

Un mundo en expansión

Francisco López de Gómara, quien en el siglo XVI escribió sobre la conquista de México y sobre la fundación de la Nueva España, señalaba en uno de sus textos que "comenzaron las conquistas de Indias acabada la de moros, porque siempre guerreasen españoles contra infieles"[2]. Si bien esta cita podría dar para muchos análisis, en este momento me gustaría resaltar una información fundamental que se puede extraer de dicha oración. Siguiendo al escritor español, lo sucedido en estas tierras durante la segunda década del siglo XVI estaba fuertemente relacionado con el proceso de expansión anterior, en el que se hallaba inmerso el reino de Castilla y que hundía sus raíces en la Edad Media. En este sentido, profundizar en su conocimiento resulta nodal para poder comprender a la sociedad castellana y lo hecho por Hernán Cortés y sus hombres. Siguiendo esta idea, un primer paso sería abordar el proceso conocido como la Reconquista.[3]

La llamada Reconquista fue el proceso ocurrido durante la Edad Media, por medio del cual los reinos cristianos de la Península Ibérica, incluido el de Castilla, incrementaron de manera sostenida su tamaño a costa de los reinos musulmanes que se hallaban en esa región desde el siglo VIII. En el caso del reino castellano, dado que desde sus orígenes colindó con entidades políticas musulmanas, tal situación provocó que el Estado y la sociedad se estructuraran en torno a la guerra como una forma muy eficaz de ampliar su territorio. Para justificar tal forma de actuar se aseguraba que los mahometanos se encontraban ocupando territorio anteriormente cristiano y, por tanto, era una misión divina el recuperar esos territorios para la fe católica.

En este contexto, la actividad militar enfocada a la conquista de nuevos territorios se convirtió en la forma más común de adquirir estatus social y riquezas, sirva en este punto recordar la historia de Rodrigo Díaz de Vivar, mejor conocido como el "Cid", o la de familias nobles castellanas como los Guzmán o los Mendoza, quienes por medio de la guerra consiguieron tierras, títulos de nobleza y varios privilegios reales más, todos ellos elementos centrales en aquella época.

Es importante señalar que la experiencia de la Reconquista abarcó casi todos los terrenos de lo que era el reino de Castilla para el siglo XVI. Así pues, ciudades como Madrid, Toledo, Segovia, Córdoba, Sevilla, Cádiz, Mérida e incluso regiones enteras, como Andalucía, pasaron a manos cristianas en algún momento de la Edad Media, con lo que eso implicó en el ámbito cultural y social.

Este largo proceso de avance y expansión castellana contra sus vecinos moros viviría su última etapa entre 1482 y 1492, con la guerra contra el reino de Granada, último reducto musulmán en la Península. Este conflicto que comenzó tras algunos enfrentamientos menores en la frontera entre el reino nazarí y el castellano duró una década, durante la cual ciudades

[2] Francisco López de Gómara, *Historia de las Indias y Conquista de México* (Ciudad de México: Centro de estudios de Historia de México CONDUMEX, 1978), f. 2r.

[3] Conviene aquí señalar que alrededor de este término ha habido una fuerte discusión debido a sus connotaciones ideológicas. En este trabajo se utiliza el término únicamente por su utilidad para hacer referencia al proceso de conquista de los reinos musulmanes en la Península por parte de los reinos cristianos. Para más información *vid.* Martín Ríos Saloma, *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)* (México/Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Marcial Pons Ediciones de Historia, 2011).

como Málaga o Almería pasaron a manos cristianas. La lucha terminó el 2 de enero de 1492, mismo año del primer viaje de Cristóbal Colón, cuando el rey Boabdil de Granada rindió el reino a Isabel I de Castilla y su esposo, Fernando II de Aragón. Con esto el proceso de la Reconquista llegaba a su fin.

Un dato sin duda muy revelador es que aproximadamente dos tercios de los hombres que componían la tropa de Hernán Cortés se hallaban entre los 20 y los 30 años, es decir, la mayoría habría nacido en esta parte final de la Reconquista o en los años posteriores a ella, y por tanto, debieron de haber crecido en ese contexto de guerra.[4]

Ahora bien, es importante señalar que la expansión castellana no se limitó a la península ibérica. Gracias a la expansión lograda en los siglos anteriores, en el siglo XV el reino de Castilla se enfrascó en una competencia con el de Portugal por explorar territorios y hallar nuevas rutas comerciales que les permitieran obtener recursos preciados provenientes de Lejano Oriente o de África (pensemos en oro, esclavos, especias, seda) sin tener que recurrir a intermediarios. Fue por esta razón que ambas entidades se embarcaron en la exploración y conquista de enclaves en la costa atlántica de África. Si bien es cierto que Portugal logró avances mucho más significativos en su expansión sobre el continente africano (para 1495 ya había logrado llegar al Cabo de Buena Esperanza, en la actual Sudáfrica), no es menos cierto que los castellanos consiguieron algunas victorias frente a sus vecinos, principalmente en lo que se refiere a las islas Canarias.

Este archipiélago, habitado desde tiempo atrás, comenzó a ser conquistado a finales del siglo XIV. En un primer momento, algunas islas menores cayeron en manos de particulares franceses, quienes ya en el siglo XV se las cedieron al conde de Niebla y su familia. Tras varios intentos fallidos de ampliar la colonización de las islas menores y de conquistar las islas mayores, los Reyes Católicos se vieron obligados a tomar cartas en el asunto y así evitar que Portugal se aprovechara. De esta manera, en el año de 1478 la pareja real decidió enviar una primera expedición desde Sevilla con la intención de conseguir la conquista de la isla de Gran Canaria. Sin embargo, ésta no se completó hasta la llegada de Alfonso Fernández de Lugo en el año de 1482. La Palma en 1492 y Tenerife en 1493 serían los últimos territorios canarios en ser conquistados.

Tras la conquista de Granada y la de las Canarias ya encaminada, el siguiente espacio donde Castilla comenzó su expansión se hallaba del otro lado del Atlántico. Gracias al apoyo que dieron los reyes para que Cristóbal Colón realizara su viaje del año de 1492, el famoso navegante logró descubrir las islas de San Salvador, la Española, y otras más pequeñas, todo mientras buscaba un paso directo entre España y el Lejano Oriente. Fue a partir de este "descubrimiento" que el Caribe se convirtió en un nuevo espacio de frontera a donde se podían dirigir los castellanos a buscar tierras, riquezas y honores, aprovechando para ello que la justificación la obtuvieron en el año de 1493, recién terminada la Reconquista. En ese año el papa Alejandro VI hizo pública la bula papal *Inter Caetera* con la intención de evitar conflictos entre las ambiciones portuguesas y castellanas. El texto reconocía a Castilla como dueña de gran parte de las tierras descubiertas o por descubrir en América. Un año después

4 Bernard Grunberg, *L'Univers des Conquistadores. Les hommes et leur conquête dans le Mexique du* XVI*e siècle* (Paris: Editions L'Harmattan, 1993) p.34.

Portugal y Castilla establecerían un tratado donde se reconocía esa misma situación a cambio del reconocimiento de las propiedades portuguesas en África y Asia.

A partir de ese momento, los monarcas castellanos se convirtieron en legítimos propietarios de esas tierras, mientras que las poblaciones que ahí habitaran pasaron a ser sus vasallos (de aquí la necesidad de leer el requerimiento a las poblaciones indígenas). Sin embargo, como condición para que los europeos pudieran mantener la posesión de las nuevas tierras, ellos debían encargarse de expandir el cristianismo en los nuevos territorios por ellos descubiertos. Como se mencionó, esta condición encajaba muy bien con la idea que justificó y alentó todos los esfuerzos de la Reconquista.

Con este andamiaje legal detrás, los castellanos estuvieron en condiciones de pasar de establecer una pequeña empalizada en una playa de la isla de la Española, entre 1492 y 1520 a extender su control sobre el total de esa isla (la actual República Dominicana y Haití), Cuba y Jamaica, así como fundar un asentamiento en Tierra Firme, la actual Panamá y hallar el océano Pacífico.

A pesar de las conquistas en el Caribe, el interés por encontrar un paso directo a China, así como el afán de conseguir riquezas y tierras, motivó a que la exploración y las conquistas siguieran. Así, mientras en Castilla prestaban atención a los sucesos en Europa y se organizaba la expedición de Fernando de Magallanes, que circunnavegaría por primera vez al mundo, en la isla de Cuba, el gobernador Diego de Velázquez organizó dos expediciones para explorar lo que quedaba al oeste de la isla y ver si encontraban algo de valor (primero la de Hernández de Córdoba en 1517 y después la de Juan de Grijalva en 1518). Para su sorpresa, encontraron partes de la actual costa mexicana (para ser más precisos Yucatán, Campeche, Tabasco y un poco de Veracruz). En estos viajes hicieron contacto con algunos indígenas mayas, miembros de sociedades más complejas que las que hasta ese momento habían conocido en las islas del Caribe. Las expediciones, que a veces eran recibidas de manera violenta, regresaron a Cuba con objetos de oro y noticias de una gran ciudad llena de riquezas a la cual llamaban México o Colúa. Velázquez rápidamente decidió organizar una nueva expedición, para la que se asoció con un extremeño que ya llevaba varios años en el Caribe, Hernán Cortés.

Para organizar esa expedición, tanto Velázquez como Cortés recurrieron a la firma de unas capitulaciones, una especie de contrato público-privado que fue fundamental durante varios momentos de la Reconquista, así como en la conquista de las Canarias y que sin duda fue evolucionando. En este documento, el monarca o alguna autoridad en su representación (en el caso de la conquista de México sería el gobernador de Cuba), llegaba a un acuerdo con ciertos particulares en el que les autorizaba organizar y llevar a cabo la conquista o ataque de determinado sitio en su nombre, corriendo con los gastos de la organización y los riesgos de la empresa. En caso de ser exitosa la empresa, la Corona debía recibir una parte del botín y ser reconocida como autoridad máxima del terreno conquistado. A cambio se le "garantizaban al jefe de la expedición las debidas *mercedes* o recompensas por los servicios prestados. Esta recompensa podía consistir en un cargo oficial".[5] Además, se incluían otros elementos como las riquezas del botín, títulos de nobleza y tierras.

5 John. H. Elliot, *La España imperial 1469-1716* (Barcelona: Vicens Vives, 2005), p. 56.

A pesar de que la conquista fue realizada por particulares, la Corona se aseguró de retener para sí la soberanía sobre los nuevos territorios conquistados, conservando la facultad de repartir tierras entre colonos y otorgar cartas de población o de villa. Esta situación, proveniente de la experiencia de la Reconquista, es la que explica el proceder de Cortés y sus hombres durante la Conquista; si bien ellos la estaban realizando enteramente por su cuenta, en última instancia seguían conquistando las tierras para el rey de Castilla y, por tanto, buscaban que él les diera validez y legitimidad, con la intención de recibir los mismos beneficios que en tiempos de la Reconquista.

Así pues, como se habrá visto, para cuando Hernán Cortés y sus hombres comenzaron a armar la expedición que los llevaría a las costas del actual México, el reino de Castilla llevaba ya un largo tiempo dentro de una intensa dinámica expansiva. En este sentido, conocer estos antecedentes es muy importante en tanto que permite poner en contexto eventos que, si bien en un principio parecerían inconexos, en realidad forman parte de una misma experiencia histórica.

Para finalizar y con la intención de remarcar la utilidad de este enfoque, creo conveniente realizar un rápido análisis de algunas fuentes que dan cuenta de este proceso expansivo, con la finalidad de hacer evidentes algunas similitudes llamativas entre las narraciones de lo ocurrido en la conquista de Granada, en las Canarias y en Tenochtitlán. Este ejercicio deberá entenderse como una provocación a profundizar los antecedentes de la expedición de Hernán Cortés, razón por la cual, aquí sólo abordaremos la importancia que jugó el aprovechamiento de las disensiones políticas internas del enemigo. No sobra decir que una comparación más profunda sin duda podría arrojar muchos materiales por demás interesantes.

En primer lugar, me gustaría introducir un extracto de la obra de Alonso de Palencia sobre la Guerra de Granada. En ella narra cómo, durante una de las campañas contra el reino nazarí, el rey Fernando el Católico se entera de los problemas que había entre el rey Albuhacen y su hijo, el príncipe Boabdil. Poco tiempo después llegan a él emisarios de ambos bandos. A los enviados por el rey Albuhacen decide ignorarlos, no obstante:

> De mejor gana escuchó D. Fernando a los embajadores de Boabdil, […]. Más que todos, los de Guadix, tan constantes en la lealtad a su amado Príncipe, como en la hostilidad a su padre Albuhacén, no vacilaban en arrostrar los mayores peligros por verle recuperar el trono. Convínose al cabo por ambas partes en que el rey Boabdil daría al rey don Fernando en rehenes, a su primogénito con otros doce mancebos, hijos de señores principales, de su obediencia, como garantía de la estricta observancia de los pactos siguientes: Boabdil se reconocía vasallo del rey D. Fernando y de la reina D.ª Isabel, sin apartarse jamás de esta sumisión en nada de lo tocante al honor del cetro de Castilla, a condición de no imponérsele cosa contraria […]. Cada vez que le mandasen venir acudiría a su llamamiento, como cumplía a obediente vasallo.
>
> Por su parte D. Fernando prestaría su ayuda a Boabdil cuando se la pidiese, como súbdito que recurre al amparo de su superior: Boabdil poseería las ciudades, villas y fortalezas del reino de Granada que de buen grado le reconocían por su Rey, o aquellas otras que conquistara en adelante: en caso de apoderarse de alguna población o fortaleza del reino de Granada con auxilio de las tropas de D. Fernando, los nuevos dominios presta-

> rían vasallaje a D. Fernando y a D.ª Isabel: […]. Todo esto, según lo convenido, empezaría a cumplirse al mes de recuperar Boabdil la ciudad de Granada.[6]

Durante el resto de la guerra contra Granada (el pacto se estableció en 1483) esta alianza fue fundamental para minar las fuerzas y la resistencia del reino nazarí, permitiendo a los castellanos conquistar la ciudad de manera menos difícil.

Como segunda fuente a revisar he decidido utilizar la crónica escrita por Andrés de Bernaldéz, cronista del reinado de los Reyes Católicos, quien al hablar de la conquista de la Gran Canaria señala que:

> En la Gran Canaria habia dos Guardatemes, […] el uno era rey […] de Galda, é el otro rey de Telde, […] que eran dos parcialidades é dos reinos en toda la isla; y era mayor el rey de Telde de más gente que el otro, é el rey de Galda se fizo amigo de los christianos é aseguró se é fízose vasallo del Rey de Castilla, é envióle Pedro de Vera á Castilla, donde el Rey y la Reyna le ficieron mucha honra, é lo vistieron, é fizo con ellos su amistad é prometió, de serles siempre leal, é volvió en Gran Canaria, é ayudó mucho á hacer la guerra al Rey, y hubieron un dia una batalla en el invierno del año de 1483 en una sierra, fortaleza de peñas é puertos que llaman Ventangay é tenian la fortaleza del risco los. de Telde, é los christianos é Pedro de Vera, su capitan mayor, é un vizcaino que llamaban Michel, que era capitan debajo de Pedro de Vera; el rey de Galda con sus canarios tenían la cuesta abajo, y llevaron de vencida al rey de Telde, é retrájose con, su gente á Ventangay, y volvieron sobre los cristianos á pedradas, é. mataron muchos de los delanteros, y entre ellos al capitan Michel que se había metido mucho en ellos, y los christianos desmayaron, é volvieron á huir, é los canarios de la parcialidad se pusieron á. la frente, é el mismo rey de, Calda, é defendieron á los christianos, que si así el rey de Galda no lo ficiera, no escaparan aquel día sino á uña de caballo. É vista la flaqueza de los christianos, la hueste de Telde al Guardateme de Galda dijo: «Conoce este dia y quítate de enmedio, y mataremos todos esos christianos, y quedaremos libres vosotros, y nosotros, é nunca nos podrán sojuzgar:» y dijo el Guardateme, no quiero que no faré traicion por cierto, que así lo tengo prometido: é aquel dia se volvieron los christianos vencidos poco á poco dejando muertos mas de doscientos hombres con Michel, é murieron de los canarios contrarios mas de cien hombres, é dende á quince dias tomaron los christianos de noche á Ventangay.[7]

Como se verá, en las Canarias también jugó un papel central la colaboración entre castellanos y un grupo de la población originaria, esto en parte se debió al reducido número de soldados castellanos que tomaron parte en la conquista de las islas.

[6] Alfonso de Palencia, *Guerra de Granada* (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999), <http://www.cervantesvirtual.com/obra/guerra-de-granada--0/> (Consultado el 14-01-2020), libro III.

[7] Andrés Bernáldez, *Historia de los Reyes Católicos Don Fernando y Doña Isabel* (Sevilla: Imprenta de Don José María Geofrin, 1870), cap. LXVI, p. 183-185.

Para concluir, me gustaría ahora, introducir un extracto de la obra de Francisco López de Gómara, quien en su libro *Historia de la Conquista de México*. Hablando de la llegada de Cortés a Tlaxcala y sus negociaciones con las autoridades de ese lugar señala que:

> Gran placer tomaba Cortés en ver la discordia, las guerras y contradicción tan grande entre aquellos sus nuevos amigos y Moteczuma, que era muy a su propósito, creyendo por aquella vía sojuzgar más fácilmente a todos; y así, trataba con los unos y con los otros en secreto, por llevar el negocio bien de raíz. A todas estas cosas estaban muchos de Huexocinco que habían sido en la guerra con los nuestros. Iban y venían a su ciudad, que asimismo es república, a la manera de Tlaxcallan, y tan amiga y unida con ella, que son una misma cosa para contra Moteczuma, que los tenía opresos también, y para las carnicerías de sus templos de México; y diéronse a Cortés para el servicio y vasallaje del emperador.[8]

No sobra decir que, como se ha hecho evidente en los últimos años, la participación de contingentes indígenas en la conquista de México-Tenochtitlán fue de vital importancia para que la capital mexica cayera y con ella su imperio.

Como será notorio, en estos tres momentos de la expansión castellana de la que se habló al principio hubo elementos similares que sin duda son fundamentales para explicar la forma en que dicha expansión ocurrió. Y aunque para un análisis como el que se propone convendría hacer varios matices y una reflexión mucho más profunda, lo que me parece relevante es señalar las posibilidades que conocer y reflexionar las similitudes y diferencias que hubo a lo largo de los antecedentes castellanos de la Conquista de México.

Referencias

Bernáldez, Andrés, *Historia de los Reyes Católicos Don Fernando y Doña Isabel.* Sevilla: Imprenta de Don José María Geofrin, 1870.

Elliot, John. H., *La España imperial 1469-1716*. Barcelona: Vicens Vives, 2005.

Grunberg, Bernard, *L'Univers des Conquistadores. Les hommes et leur conquête dans le Mexique du XVIe siècle,* Paris: Editions L'Harmattan, 1993.

Gruzinski, Serge, *El águila y el dragón. Desmesura europea y mundialización en el siglo xvi*. Traducción de Mario Zamudio, revisión de la traducción de Fausto José Trejo, México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

Ladero Quesada, Miguel Ángel (coord.), *El mundo social de Isabel la Católica. La sociedad castellana a finales del siglo* xv. España: Dykinson, 2004

López de Gómara, Francisco, *Historia de las Indias y Conquista de México*. edición facsimilar, Ciudad de México: Centro de estudios de Historia de México Condumex, 1978.

Martínez, José Luís, *Hernán Cortés: versión abreviada*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

[8] Francisco López de Gómara, *Historia de las Indias y Conquista de México* (Ciudad de México: Centro de estudios de Historia de México Condumex, 1978), fs. 35a-36v.

PALENCIA, Alfonso de, *Guerra de Granada.* Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/guerra-de-granada--0/>

PÉREZ, Joseph, *Historia de España*. Barcelona: Crítica, 1999.

PÉREZ, Joseph, *Isabel y Fernando. Los Reyes Católicos*. traducción de Fernando Santos Fontenla, Madrid: Editorial Nerea, 1988.

RÍOS SALOMA, Martín (ed.), *El mundo de los conquistadores.* México: Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones Históricas: Silex Ediciones, 2015.

RÍOS SALOMA, Martín, *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. México/Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, Marcial Pons Ediciones de Historia, 2011.



LA CONTINUIDAD DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS DE HISTORIA MEDIEVAL. HACIA UNA RELECTURA DE LAS CRÓNICAS DE LA CONQUISTA DE AMÉRICA, EL CASO DE LA OBRA DE FRAY JUAN DE TORQUEMADA *MONARQUÍA INDIANA*.

Rodrigo Del Carpio Cuenca[1]

Durante la Edad Media la Iglesia Católica se encargó de la producción histórica de Europa, creando un modelo histórico escatológico retórico. Por esta misma tradición de más de 10 siglos se nos muestra un tanto difícil creer que la historiografía del siglo XVI y XVII sea entendida con caracteres de modernidad.

En América, después de la conquista y con el establecimiento de la Colonia, la producción de *historias* continúo funcionando bajo este modelo providencialista de la historia, al menos hasta finales del siglo XVIII; momento en el qué debido a la búsqueda de una identidad nacional la producción histórica busca ya un pasado completamente alejado de España, pero aún más alejado del indio americano.

El introducir los conceptos de renacimiento, proto-ilustración e inclusive modernidad en las obras realizadas por las órdenes religiosas llegadas a América y toda su producción literaria de mediados del siglo XVI y principios del XVII, es olvidar que los frailes plasman en sus textos dicho modelo providencial para dar cuenta de la *realidad* con la que se encuentran en América y es que uno de los olvidos de las diversas interpretaciones de los textos que nos hablan sobre historia indígena de la conquista y la colonia es el de creer que sus enunciados narrativos expresan la *realidad* observada, cuando en cambio debieran analizarse como un producto de la sociedad en su totalidad, como una actividad comunicativa. Estos textos son, cómo nos dice Alfonso Mendiola, un producto social no individual derivado de la conciencia[2] por lo que deberá entenderse que tienen una intención que provoca que estén formadas a partir de convenciones semánticas y literarias de la época; cuando se describe la *cultura indígena* no se hace desde una posición *inocente* y menos aún debería pensárseles como producto de la modernidad.

Este modelo de crónica es el que llega con la empresa de conquista a América y es utilizado por las instituciones religiosas para justificar su labor de evangelización. Dicho

1 Licenciatura en Historia. Escuela Nacional de Antropología e Historia

2 *Cfr*. Alfonso Mendiola, *Retórica comunicación y realidad. La construcción retórica de las batallas en la caída de Tenochtitlán*, (México: Universidad Iberoamericana, 2003).

modelo de historia en un principio intenta establecer el origen de estos pueblos indios a los que introduce dentro de un marco histórico *"universal"* regido por el plan de la providencia.

Se sabe que las crónicas e historias están construidas a partir de toda una carga retórica, respetando formulas preestablecidas por una sociedad —la europea— para poder comunicar algo. Dichas normas dependen a su vez de un espacio institucional encargado de producirlas; son pues, crónicas que representan a la elite del momento, el cronista, religioso en este caso, escribe justificando, legitimando y defendiendo el dominio español ante el indígena y en ellas se interpreta a los "hechos" desde los valores de la moral cristiana; lo que nos da a entender que además de normas lingüísticas responden a otro tipo de normas; sociales.

Retomando las ideas de Alfonso Mendiola que nos mencionan que mientras que la conciencia, perteneciente al sistema psíquico opera por medio de percepciones, las cuales siempre deben tener una representación; se explica cómo la conciencia es la encargada de estructurar el tiempo; presente como atención, pasado como recuerdo, y futuro como expectativa; que sirven de soporte a sí misma. En los sistemas sociales la sociedad se reproduce por medio de la comunicación, la cual está subordinada a su vez a las reglas de orden social lo que convierte a las crónicas en un producto social pues lo social no tiene relación con la conciencia, con lo interior.[3]

Para realizar la operación de comunicar es necesario una previa observación que construya su "realidad" el producto final de la observación, en este caso las crónicas, tienen la función de comunicar, así que estas tienen una intención que hará que estén formadas por convenciones semánticas y literarias de la época, la retórica.

La naturaleza de dichos relatos de *historia*, por lo tanto, sólo podrá identificarse si se analiza el proceso que las produjo, es decir, cómo estos textos fueron finalmente circulados y leídos.

Nos encontramos, como se ha dicho, ante obras de carácter eclesiástico/religioso que pretenden resaltar los logros de la evangelización; de la cual han partido diferentes lecturas que no siempre toman en cuenta que las obras producidas en las órdenes religiosas están inscritas dentro de una lógica colonialista.

Se ha dicho que el modelo de historia utilizado en las obras de las órdenes religiosas representa una continuidad del discurso medieval producido en la conquista para con el siglo XVII, este discurso parte de una mirada occidental de interpretar la historia *indígena*.

Los referentes simbólicos a los que remiten estos textos no podrán entenderse sino dentro de la concepción cristiana de la historia. Este mismo discurso no distanciará mucho del que retoman los primeros *nacionalistas criollos* hacía finales del siglo XVII y principios del XVIII.

Si bien existió una transición en el género de *crónica* a *historia* en la producción literaria, estos modelos de historia se mantienen, y con mayor fuerza, tras la necesidad del Imperio español de crear un nuevo discurso histórico que legitime ya no solamente al monarca, sino al conjunto de pueblos que conforman la totalidad del Imperio. Pero la transición al ámbito civil sigue inscrita dentro de un modelo universal providencialista; que se hayan transformado no significa que estén inscritos en una lógica de modernidad.

3 *Idem.*

Cómo ejemplo de estas relecturas modernizantes en el texto *Iglesia, Estado y sociedad en la educación colonial de la América Hispana durante el siglo* XVIII[4] se nos dice, de manera muy ligera, que tras la expulsión de la Compañía de Jesús en 1767 en América existe una suerte de *renovación pedagógica* misma que *"hay que encuadrar en el marco ilustrado*[5]*"* sentencia en la que no estamos de acuerdo del todo, pues si bien existe un cambio en el modelo educativo de la sociedad que habitaba la Nueva España, estas seguían teniendo una base y estructura completamente religiosa; pues, la Iglesia era la encargada de impartir dichos modelos educativos.

Otros autores como Antonio Rubial García[6] nos mencionan también un cambio estructural en las órdenes religiosas de la Nueva España, pues, si bien todas estas instituciones modificaron sus formas administrativas las bases en las que se sustentan permanecen completamente medievales. García nos advierte, por ejemplo, que durante la primera etapa de evangelización las órdenes religiosas se tuvieron que adaptar a los terrenos de la Nueva España, instituciones completamente urbanas se adaptaron a contextos rurales, pero ¿acaso no las ordenes mendicantes en Europa se encontraban ubicadas también en contextos rurales, apartados de las grandes catedrales urbanas? El carácter de las ordenes mendicantes, tanto en América como en Europa siempre fue el de extender la fe católica y combatir las prácticas consideradas paganas. ¿Realmente hubo un cambio estructural en dicha institución? ¿Se puede encajar el modelo educativo dentro de los parámetros de la ilustración? Cómo ejemplo, ya vimos que la producción historiográfica de la época presenta una continuidad de la Edad Media. Una *renovación* en términos de Ilustración pretendería una superación de dicho modelo, un cuestionamiento a los dogmas religiosos, y por ende una nueva forma de conocimiento y pensamiento que, ahora, formule sus bases en el nacimiento de las *ciencias modernas.*

El ejemplo más claro de esta continuidad discursiva la hallamos en la obra del jesuita Francisco Javier Clavijero, quien tuvo contacto con ciertas filosofías racionalistas —que no con el idea ilustrado— por lo que en su *Historia Antigua de México* no hace un cuestionamiento al régimen al que pertenece; al contrario, justifica la conquista y posterior evangelización. Para Clavijero fue necesaria la invasión y colonización por parte del imperio español; pues el objetivo es el lograr la expansión de la fe cristiana.

Por último, se ha repetido hasta el cansancio que las historias producidas por las ordenes mendicantes no pueden ser ingresadas en una idea de *proto-ilustración* americana por la naturaleza religiosa de la institución. La interpretación del mundo, de la historia y del conocimiento continua con su carácter evangelizador y no será hasta el siglo XIX en el que los preceptos de la *modernidad* toquen las fibras del criollismo nacionalista; que curiosamente retoma este pasado indígena re-construido para justificarse como seres independientes.

4 Antonio Rubial, *Iglesia, Estado y sociedad en la educación colonial de la América Hispana durante el siglo* XVIII, (Universidad de Salamanca, 2004).

5 *Iglesia, Estado y sociedad…*, José Romero, *op. cit.* p. 242.

6 Antonio Rubial, "Las órdenes mendicantes evangelizadoras en Nueva España y sus cambios estructurales durante los siglos virreinales", en *La Iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación*, Coord. María del Pilar, (México: IIH-UNAM, 2010), p. 215-236.

Un ejemplo de la reproducción de los modelos explicativos, la obra de Juan de Torquemada

La edición de la *Monarquía Indiana* a analizar pertenece a una publicación del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM del año 1975, formando parte de la conclusión y publicación preparadas para el "*Seminario para el estudio de fuentes de tradición indígena"* impartido por el historiador Miguel León-Portilla en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en los años de 1969-1971.

Se habla de la necesidad de reeditar la *Monarquía Indiana* debido a su supuesto valor como fuente para la reconstrucción de un pasado indígena fiándose de que el propósito de Torquemada no era otro más que el de " dar noticias fidedignas de los trabajos de evangelización"[7] la edición nos presenta a un Torquemada como el gran compilador de ideas tanto indígenas e hispánicas.[8]

El género literario de la Monarquía Indiana

Se puede clasificar el género de *la Monarquía Indiana* en varios modelos narrativos, Fray Juan de Torquemada, es nombrado cronista de la Orden Franciscana para 1613. No hay que olvidar que la crónica es uno de los géneros clásicos de historia en España, al menos hasta el siglo XVII, este se basa en establecer una historia moralizante de la genealogía del monarca; muestra el interés del monarca por presentar su imagen; en las crónicas es el rey el que configura la historia para encajarla en un modelo escatológico providencial. Las crónicas reales entonces "Pretendían construir un edificio con la historia [...] de todos los reinos en unidad de origen y destino [...] En una unidad vertical."[9]

Y esto sucede a lo largo de toda su obra; en los primeros tres libros quiere indagar el origen de estos pueblos indios a los que introduce dentro de un marco histórico *"universal"* regido por el plan de la providencia.

Así la obra de Torquemada se nos presenta como una crónica de crónicas, un cronicón, dedicado a realizar una recopilación y síntesis de las obras de Bernardino de Sahagún, Motolinía, Jerónimo de Mendieta, Gómara y el mismo Cortés; en la *Monarquía Indiana* Torquemada pretende un análisis de las leyes, gobierno y religión de las indias.

Sin embargo, la *Monarquía Indiana* no nos presenta una imagen enaltecedora del rey quién otorga el permiso y las cédulas para la impresión de la obra, la síntesis de Torquemada está, en cambio, dirigida a enaltecer los logros de la institución religiosa, de la evangelización llevada a cabo por la Orden Franciscana, pues son las órdenes religiosas las que realmente cumplen el plan divino de extender la religión católica.[10] Por lo que se

7 Fray Juan de Torquemada, *Monarquía Indiana,* (México: IIH, UNAM, 1983), p. 69.

8 Cuando habría que reflexionar que la "novedad" de la edición que publica el Instituto de Investigaciones Históricas no es más que una reedición comparativa y con corrección de estilo de la obra de Torquemada.

9 Enrique García, "La España de los cronistas reales en los siglos XVI y XVII", en *Norba. Revista de Historia,* núm. 19. (2006): 125-150.

10 Como nos menciona David Brading en *Los orígenes del nacionalismo mexicano.* Editorial Era, 1980. p. 23: "los verdaderos fundadores de la Nueva España fueron los frailes que llegaron en 1524 y no los conquistadores de 1519".

entiende que Juan de Torquemada dedica por completo su *Monarquía Indiana* a Dios en su Carta nuncupatoria.

Monarquía Indiana ¿historia indígena?

Se pretende analizar la figura del personaje con la que comienza la cronología indiana: Xólotl; partiendo del presupuesto que dicho personaje este investido de una carga profético-mesiánica, esto sin dejar de ser nunca un indio idólatra. Toda esta construcción que se hace de dicho personaje nos permite preguntarnos el valor que tiene como *fuente indígena*.

Esta figura que se hace de los *monarcas* indios se repite a lo largo de la obra de Juan de Torquemada, pues no hay que olvidar que su discurso proviene de la percepción franciscana de la historia.

El relato de la vida de Xólotl como *"primer poblador de esta Nueva España"* comienza en el capítulo XV del Libro Primero de la *Monarquía Indiana* y se extiende a lo largo de 19 capítulos más; concluyendo con la muerte del *emperador* relatada en el capítulo XXXIV.

A lo largo de dicho relato, y presente en toda la obra, Torquemada nos muestra una continuidad evolutiva que comienza con un *indio salvaje* que habita en las cuevas y no viste ropa llevándonos hasta la formación de una gran metrópolis con inmensos palacios y templos con los que se encuentran los conquistadores.

Lo que retóricamente hace el fraile franciscano es encuadrar la historia del indio americano en un modelo "universal" de historia; así le otorga al indio un carácter humano, este mismo carácter es el que permite poder realizar una cronología de los reyes americanos y también el justificar la empresa de evangelización, pues, el indio al ser de igual forma, una criatura de Dios que permaneció cegada por los enredos del demonio, el pueblo español se convierte en el elegido para guiar a un indio idólatra en el modelo medieval de un *ser cristiano.*

Lo primero que llama la atención en el relato de Torquemada es cuando comienza la descripción de aquellos que gobernaron esas *naciones chichimecas;* Icuahutzin, Moceloquitchli y Tlamacatzin en el capítulo XV.

No solamente sorprende la exótica cantidad de años que el autor menciona que cada uno gobernó (cada uno alrededor de 150 años) pues es más que obvio que la exagerada cifra es un recurso retórico, más que una fecha verídica.

Curioso es de observar también el significado simbólico al que Torquemada nos está dirigiendo pues no es casualidad que para marcar la transición de una época antes de la era de Dios el fraile nos presente la sucesión de tres grandes reyes o épocas. El autor está utilizando como modelo de temporalidad aquella división que corresponde a la Trinidad; la del Padre, del Hijo y la del Espíritu Santo, y Torquemada es completamente consciente de ello. Este mismo modelo se repite cuando, ahora, habla de aquel Nuevo Mundo que crearon en Tetzcuco; comienza con Xólotl, continua con su hijo Nopaltzin y llega a su fin a la muerte de Tlotzin. Se podría continuar analizando estas temporalidades tripartitas en el relato *histórico* de Juan de Torquemada; como último ejemplo se puede referir a otra forma de exponer la temporalidad dividida a partir del número tres: "antes de la ley de Dios —el mundo

pagano— […], bajo la ley —el pueblo hebreo— y bajo la gracia —el mundo cristiano—."[11] En la descripción que hace, primero, del reinado que comienza con Xólotl y concluye con Tlotzin, —no sorprende que los chichimecas comiencen siendo unos "salvajes desnudos que comían lo que la caza les proporcionaba" gente pagana a fin de cuentas—, continua con los reyes mexicas, ahora envueltos en un halo de gente civilizada que habita en grandes palacios, gente de ley que sin embargo sigue siendo idólatra y concluye con la era cristiana; la llegada del español redentor que trae consigo a la verdadera fe.

¿Xólotl un personaje histórico?

Pasemos directamente a la descripción que de Xólotl se hace no esperando encontrarnos con contenido histórico, sino entablar una discusión de la figura qué de él, Xólotl, se está construyendo.

Cómo se ha dicho la descripción del pueblo chichimeca comienza mostrándonos su nivel de salvajismo; pareciera que Torquemada empieza diciendo *en el inicio fue el salvaje* para hacer consiente al lector estar frente a una *historia* de carácter apologética. Estos *indios salvajes* poseen la capacidad de adorar a Dios, pero, cegados deciden adorar a entes naturales, sin embargo, poseen ya los principios de una primitiva eucaristía.

Todo parece cambiar a la llegada de Xólotl, personaje en el que recae la figura de un gran rey comparado a Alejandro Magno, pero no sólo eso, Xólotl es descrito como si fuese un Moisés para el pueblo americano, pues es él quien, a modo de éxodo guía a su pueblo a una nueva tierra. Dentro del texto la sentencia de *hacer de esas tierras otro Nuevo Mundo* nos recuerda el sentido apocalíptico de la obra, volvemos al cuestionamiento primordial ¿se pueden usar estos relatos como fuente de primera mano para la construcción de un pasado indígena? ¿no se hace obvio ahora la total carga cristiana medieval de la empresa de conquista?

La figura de Xólotl es pues, la de ese gobernante profeta que por el bien de su pueblo; rey, guerrero y profeta Xólotl enviste todas las características de un monarca más bien europeo; que iluminado por Dios se traslada en éxodo a nuevas tierras. Y los temibles gigantes enemigos de las huestes chichimecas son también fulminados por el poder divino, cosa que Xólotl sabe.[12] Pero esta iluminación divina no es lo suficientemente brillante como para sacarlo de su carga pagana, por lo que sigue comportándose como un *vil salvaje* que se refugia en cuevas.

Este retrato que se hace de Xólotl, que en cierto momento se encuentra investido de una sacralidad a la par que es viciado por el demonio evidencia la presencia de Dios en tierras americanas; Xólotl es utilizado por la providencia, cosa que él no advierte pues el plan divino es que los españoles lleguen, evangelicen y extiendan la fe cristiana. Xólotl es solamente el vehículo divino.

Poco después el franciscano nos introduce otro relato con explicación bíblica, la ocupación de esas nuevas tierras en Tezcuco introducidas en el plan divino; además de remitirnos

11 Alfonso Mendiola, *Bernal Días del Castillo. Verdad romanesca y verdad historiográfica,* (México: UIA, 2010), p. 67.

12 *Monarquía Indiana … op. cit.,* "sin contradicción del cielo y la tierra podía nombrarse señor de todas ellas" p. 67.

al relato de la Torre de Babel del Antiguo Testamento, atribuyéndole así un origen hebreo a los indios americanos, al mencionar cómo entre habitantes de la misma tierra eran ininteligibles. Pero la historia con formato bíblico continua, pues ahora son los colhuas, el pueblo que llega al *otro Nuevo Mundo*, en dónde Xólotl como monarca sabio y bondadoso les otorga morada.

Aunque es de notar una, de las tantas, descripciones contradictorias al final de dicho relato, después de que los reyes colhuas piden favores y mercedes directamente con el gobernante Xólotl, quién se los otorga sin más, posteriormente necesitarán de todo un protocolo e incluso de la intervención de su hijo Nopaltzin para comunicarse con Xólotl nuevamente. Por último, al final del relato de Xólotl se observa cómo este nunca deja de ser un personaje pagano introducido en el plan divino; pues Xólotl regresa a su encuentro con el demonio que habita en las cuevas.

Como se ha podido dar cuenta el modelo de historia utilizado en la obra de Fray Juan de Torquemada representa una continuidad del discurso medieval producido en la conquista para el siglo xvii, este discurso parte de una mirada occidental de interpretar la historia *indígena*. Los referentes simbólicos a los que remite Torquemada no podrán entenderse sino dentro de la concepción cristiana de la historia.

Habría que identificar a su vez los discursos que emanan de las reinterpretaciones de dichas obras, no debiéramos olvidar, como ejemplo que el coordinador de la republicación de la obra de Torquemada, Miguel León-Portilla, responde a un discurso que busca formular una *identidad nacional* a partir de la idea de estos indígenas re-construidos por los textos españoles, a la que llama *Visión de los Vencidos.*

El querer realizar un estudio —que no análisis— de las fuentes que utiliza Torquemada le sirve simplemente para justificar el valor de veracidad de la *Monarquía Indiana,* pues, él mismo dice no "ofrecer una exposición historiográfica sobre las diversas fuentes aprovechadas por el autor"[13] sino más bien realizar una simple descripción de estas *fuentes indígenas* con fines compilatorios; Portilla descontextualiza las obras realizadas por españoles haciéndonos creer que el indígena del que hablan es la verdadera, y triste, imagen de un indio destinado a ser *vencido.* Habría que preguntarse, como nos cuestiona Guy Rozat,[14] ¿Por qué adquiere importancia la edición de un libro como este en las postrimerías de México? Ahora bien, lo que dicen los integrantes del *Seminario* tanto de Torquemada como de su obra parece continuar bajo una lógica colonialista que acepta los textos españoles como fuente para la reconstrucción del pasado indígena; parecen ignorar que dichas *fuentes indígenas* están ya bajo la mentalidad occidental de un *indio blanqueado* que forma parte del sistema retórico cuyos significados responden a una concepción occidental del mundo.

¿Cuál es la utilidad de realizar un análisis de este tipo? Precisamente colocarnos en la reflexión sobre si las crónicas de conquista nos pueden decir algo útil para la historia indígena e identificar qué nos dicen los discursos históricos que emanan del uso de estas fuentes; ¿qué pasa, por ejemplo, con la arqueología mexicana? Que ha construido la mayoría, si no todo, su discurso a través del uso de las crónicas de conquista como principal fuente de información; parece clara ahora la razón de demostrar cómo esos relatos que pretenden

13 Monarquía Indiana …, *op. cit.* p.96 "Fuentes de la Monarquía Indiana" Miguel León-Portilla.

14 Guy Rozat, *América imperio del demonio,* (México: uia, 2002).

plasmar la cosmovisión indígena antes de la conquista, son un traslado del imaginario del occidental que no representa a un *indio real*; se espera así que cuando el lector se acerque a una *"historia del México prehispánico"* pueda distinguir frente a qué tipo de relato se encuentra y re-pensar la manera en la que se ha construido una historia de carácter nacional.

Nos parece importante entonces deshacer toda aquella *representación* que del indio nos presentan las historias actuales, para poder acceder así a una historia que no se encuentre permeada, inconscientemente o no, de la idea mítica del indio e incluso aquella imagen de un eterno vencido que tanto ha funcionado con la idea de integración del estado.

Referencias

Brading, David. 1980. *Los orígenes del nacionalismo mexicano.* México: Era.

García, Enrique. 2006. "La España de los cronistas reales en los siglos xvi y xvii", *Norba. Revista de Historia*, pp. 125-150.

Mendiola, Alfonso, 2010. *Bernal Díaz del Castillo. Verdad romanesca y verdad historiográfica.* México: uia.

—, 2002. *Retórica,comunicación y realidad. La reconstrucción retórica de las batallas en los relatos de la Conquista.* México: uia.

Romero, José. 2003-2004. "Iglesia, Estado, y sociedad en la educación colonial de la América Hispana durante el siglo xviii", en: *Historia de la educación* (Universidad de Salamanca), pp. 235-257.

Rozat, Guy. 2002. *América Imperio del demonio. Cuentos y recuentos.* México: uia.

Rubial, Antonio. 2010. "Las órdenes mendicantes evangelizadoras en Nueva España y sus cambios estructurales durante los siglos virreinales" En María Del Pilar, *La Iglesia en Nueva España. Problemas y perspectivas de investigación*, pp. 215-236. México: iih, unam.

Torquemada, Juan de. 1983. *Monarquía Indiana.* México: iih, unam.



PARTE II

REVOLUCIÓN DE INDEPENDENCIA: OTROS ACTORES Y SU INCORPORACIÓN A LA ENSEÑANZA



EL DIAGNÓSTICO PUNTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LA INDEPENDENCIA

Mauricio Flamenco Bacilio[1]

La independencia es la estructura histórica cuyo desarrollo dio origen al Estado nacional mexicano. Su enseñanza y presencia está entre la población mexicana desde su formación en la educación básica. Por lo tanto, al llegar al nivel medio superior existen una serie de conocimientos previos sobre este proceso. Por otro lado, una evaluación diagnóstica tiene el propósito de medir los conocimientos, las creencias o el capital cultural vinculado a un curso. Cuando este diagnóstico se acota a un tópico en particular, entonces se habla de un diagnóstico puntual.

La presente ponencia expone el concepto de la evaluación diagnóstica puntual, para diferenciarse de la evaluación diagnóstica inicial, junto con su aplicación en el tema de la independencia de México durante el trabajo realizado con alumnos de bachillerato. Esto se realiza con el fin de explorar sus conocimientos previos en este tema clave en la configuración de México como Estado nacional. La labor en el aula se efectuó con estudiantes del Centro de Estudios de Bachillerato (CEB), plantel 4/1, institución dependiente de la Dirección General del Bachillerato (DGB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Sobre el concepto del diagnóstico puntual en la enseñanza de la Historia a nivel bachillerato

En la didáctica se enfatiza la elaboración de una evaluación diagnóstica con el fin de medir el nivel de los conocimientos previos. Pero muchas veces el diagnóstico se limita a una sola aplicación al comienzo de cada curso, sin profundizar más en cómo trabajar a partir de esta evaluación inicial (Pimienta 2012). De la misma manera existen diferentes tipos de evaluación a lo largo de un proceso de enseñanza aprendizaje con miras a ser efectivo y significativo (evaluación diagnóstica, evaluación informal o formal, coevaluación, heteroevaluación, evaluación formativa, evaluación continua, autoevaluación, evaluación sumativa o evaluación final). La propia diversificación de las evaluaciones sirve para medir no solo la adquisición y aplicación de los conocimientos, sino también aptitudes, destrezas, valores, disposición y actitudes del alumnado ante la clase. Esto también da paso a plantear líneas de investigación evaluativa (Castro Domínguez, *et. al.* en Murueta 2004). Del mismo modo, esta diversidad de evaluaciones brinda tanto a estudiantes como a docentes pruebas fehacientes de una calificación más real y justa.

1 Miembro Investigador de la Asociación Civil de historiadores Palabra de Clío

Con respecto a la evaluación diagnóstica, esta se ha dividido a su vez en dos tipos: la evaluación diagnóstica inicial y la evaluación diagnóstica puntual. De acuerdo con Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010), el diagnóstico inicial corresponde a la típica evaluación a realizar al comenzar el año escolar, semestre o cualquier proceso formal de aprendizaje. Su propósito es revisar el nivel de los saberes obtenidos en cursos anteriores, además de darse una idea del capital cultural de los educandos con respecto a los temas a revisar a profundidad en las clases a impartir posteriormente. Este resultado al comienzo de un ciclo escolar sirve para adecuar, adaptar o enfocar los contenidos y planeaciones de los cursos, de acuerdo con las necesidades, expectativas y motivaciones del alumnado. El diagnóstico inicial está vinculado con la aplicación del currículo escolar a nivel macro (Posner 2005). Esto se refiere a la elaboración de planes y programas de estudio desde el nivel directivo o de las autoridades escolares.

Por otro lado, el diagnóstico puntual se refiere a la actividad hecha con el fin de explorar los conocimientos de los alumnos antes de un tema, bloque, unidad o secuencia didáctica dentro de un curso ya iniciado (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas 2010). Asimismo, siguiendo a George Poner (2005), el diagnóstico puntual se aplica en el nivel micro del proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando en trabajo en el aula adaptando los lineamientos elaborados desde la planeación de cursos en el nivel macro. Esta clase de diagnóstico sirve para medir conocimientos, habilidades y actitudes sobre un tema determinado antes de profundizar en él.

Con respecto a la investigación realizada por cuenta propia, el diagnóstico puntual ya se ha aplicado en temas de los cursos de historia, incluyendo el proceso de independencia. Los temas o bloques en donde se ha aplicado el diagnóstico puntual corresponden al plan de estudios del bachillerato general de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Flamenco Bacilio 2018). En un principio se solicitó a los alumnos escribir un breve texto sobre la independencia a partir de los conocimientos adquiridos en los niveles de primaria y secundaria. En los resultados de esta actividad, se notaron puntos en común entre los textos elaborados por los alumnos, como los años de inicio y fin del proceso de independencia (1810 y 1821 respectivamente), así como la mención de personajes considerados como próceres del movimiento (Hidalgo, Morelos, Guerrero) y causas externas capaces de haber influido en esta estructura histórica, como las ideas de la ilustración, la independencia de los Estados Unidos o la Revolución francesa de 1789. Además de evaluar conocimientos, también se tomó en cuenta la capacidad de expresión escrita, como parte de las competencias, destrezas o habilidades más importantes a desarrollar entre el estudiantado en el nivel medio superior.

Tiempo después, se aplicó un ejercicio similar con alumnos de otra generación con respecto al tema del movimiento estudiantil de 1968, el cual también fue publicado en un texto con motivo de los cincuenta años de este proceso histórico (Flamenco Bacilio en Rodríguez Munguía 2018). En este otro ejercicio, se solicitó elaborar un escrito por equipos sobre sus conocimientos anteriores acerca de este tema. Los productos elaborados en clase coincidían con el dato de la matanza del día 2 de octubre de 1968 en Tlatelolco. Pero pocos mencionaban las manifestaciones de los meses previos, algunos mencionaron un pleito entre estudiantes en julio de ese año como el detonante del movimiento, alguna mención a los Juegos Olímpicos en México, así como la participación de estudiantes de la

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Estos productos en clase tampoco aludían a hechos sucedidos en otras partes del mundo con relación a este proceso, como la llamada Primavera de Praga, el mayo francés o las manifestaciones en contra de la guerra de Vietnam. Aunque algunos alumnos mencionaban saber algo sobre el tema por medio de películas, en especial *Rojo amanecer*, o documentales.

Del mismo modo, el diagnóstico puntual se ha trabajado en distintos temas de la Historia de México como la conquista española en el siglo XVI, el virreinato, la llamada "Guerra de los Pasteles", la intervención estadunidense, el segundo imperio, el porfiriato o la revolución de 1910. En el caso de los cursos de Historia universal, temas como las dos guerras mundiales resultan más significativos a la hora de realizar una actividad de diagnóstico puntual. Porque a diferencia de la Historia de México, los alumnos suelen haber recibido una mayor serie de estímulos externos sobre estos procesos históricos a través de los medios de comunicación, en especial de la televisión y del cine, aunque esos conocimientos adquiridos sean tergiversados. Además, la adquisición de conocimientos históricos por medio del cine no es exhaustivo ni mucho menos busca ser siempre objetivo (Silva y Mercado en Llanes Arenas 2012). De todas formas, se sugiere realizar actividades de diagnóstico puntual al comienzo de cada tema, bloque, unidad o secuencia didáctica, para luego comparar los conocimientos adquiridos al momento de realizar la evaluación sumativa y establecer una calificación.

Aplicación del diagnóstico puntual en el tema de la independencia de México

Durante el semestre de agosto a diciembre de 2019 se volvió a realizar una actividad de diagnóstico puntual entre estudiantes del contexto escolar ya mencionado; el Centro de Estudios de Bachillerato plantel 4/1. La actividad se realizó con en dos grupos del tercer semestre del plan de estudios, donde se imparte el curso de Historia de México I, el cual está dividido en cinco bloques. El curso comienza con los conceptos teóricos alrededor de la Historia, para después estudiar el poblamiento del continente americano, las culturas prehispánicas, la conquista de México, el virreinato de la Nueva España y el proceso de independencia de México. El quinto y último bloque del programa trata sobre la independencia, junto con sus causas, desarrollo, desenlace y documentos.

También debe aclararse lo siguiente, tanto el plan de estudios como los programas de Historia para el bachillerato general de la SEP tuvieron modificaciones en 2017. Anteriormente el curso se impartía en segundo semestre y se incluía un bloque sobre las teorías historiográficas, el cual fue suprimido. Ello resulta cuestionable y preocupante, lo cual daría motivo para otra ponencia. En la investigación anterior se presentaron evidencias de acuerdo con el plan de estudios anterior a 2017 (Flamenco Bacilio, 2018). Por lo tanto, se considera pertinente realizar nuevas actividades de acuerdo con los cambios en el plan de estudios y en los programas de clase.

En un primer grupo se realizó una evaluación de seis preguntas abiertas, la cuales se debían responder en hojas de cuaderno o en hojas blancas. Las interrogantes solicita-

ban responder sobre las causas externas e internas de la independencia, los personajes más reconocidos de este proceso histórico y sus acciones, los hechos más relevantes de la independencia y cuando ocurrieron, además de preguntar cómo aprendieron sobre la independencia en la primaria, la secundaria y, de ser posible, si han ampliado su conocimiento sobre este tema fuera de los recintos escolares. Por su parte, en el segundo grupo se realizó una evaluación impresa, lo cual es más parecido a una heteroevaluación o un examen parcial, aunque solo enfocándose en la independencia de México. La evaluación consistió en 20 reactivos divididos en tres secciones. En la primera sección se solicitó ordenar hechos históricos en una línea del tiempo, mostrando los años de su acaecimiento entre 1808 y 1821. La siguiente sección constaba de preguntas de opción múltiple donde se revisaba el conocimiento factual en torno a la guerra de independencia. La última sección constaba de preguntas abiertas, donde se solicitaba responder sobre cómo habían aprendido este tema en los niveles educativos previos, así como de los procesos de emancipación en otros países de Hispanoamérica y el primer sistema de gobierno adoptado en México tras su independencia. En ambos casos, el ejercicio de diagnóstico puntual buscaba examinar el capital cultural, los conocimientos previos y hasta creencias o prejuicios sobre la independencia, junto con sus causas, desarrollo y consecuencias. Eventualmente, esta actividad también les servirá a los educandos como guía de estudio para exámenes parciales, finales o extraordinarios.

Resultados de las actividades de carácter diagnóstico puntual

En el primer grupo, donde se trabajó con preguntas abiertas, los resultados fueron muy variados. Por un lado, como sucedió con la actividad basada en el plan de estudios anterior a 2017, varios alumnos coincidieron en mencionar a la Ilustración, la Independencia de los Estados Unidos y la Revolución Francesa como causas externas del proceso de independencia. Algunos con mayor nivel de conocimientos llegaron a mencionar a las Reformas Borbónicas, como el intentó por reforzar el control peninsular sobre sus territorios en el continente americano. Otros también mencionaron la invasión napoleónica a España, con lo cual Fernando VII fue derrocado y se consideraba a José Bonaparte, hermano de Napoleón, como rey ilegítimo.

En este primer grupo, los alumnos también enfatizaron la narrativa de los hechos de la independencia. Por ejemplo, la conspiración de Querétaro y el aviso de la corregidora Josefa Ortiz para adelantar el movimiento. Entre los conocimientos previos se llegaron a detallar pasajes como el grito de Dolores, la toma de la Alhóndiga de Granaditas con la acción del *Pípila* o los fusilamientos de Hidalgo y Morelos, pero sin especificar fechas. También algunos alumnos mencionaron no recordar mucho de sus clases de primaria y secundaria, ya fuera por reprochar el mal trabajo de sus profesores o su ausencia. Otros recordaron representaciones en ceremonias cívicas realizadas en primaria o secundaria. Por último, quienes tenían menor nivel de conocimientos previos llegaron a mencionar pasajes o personajes pertenecientes a otros episodios históricos. Como parte de estas concepciones erróneas, se cuenta la mención de Benito Juárez, Francisco Villa, los niños héroes o hasta de Hernán

Cortés y la llamada noche triste como parte de la independencia. Por eso mismo, una evaluación diagnóstica también puede develar las creencias, prejuicios o ideas tergiversadas de los alumnos en torno a un proceso histórico.

Por su parte, el segundo grupo con su evaluación impresa también tuvo resultados diversos. Al darle prioridad a los conocimientos factuales con respuestas de opción múltiple, hubo diferencia de resultados. En algunas preguntas la mayoría tuvo errores. Por ejemplo, en uno de los reactivos se solicitaba responder sobre un militar español y su campaña a favor de la independencia. En las opciones disponibles varios pusieron a Agustín de Iturbide, nacido en la Nueva España, cuando la opción correcta era Francisco Xavier Mina. Otro error común fue en una pregunta sobre el religioso de Monterrey quien difundió las primeras noticias de la independencia en Europa. Algunos pusieron la opción de Miguel Hidalgo o fray Bartolomé de las Casas, cuando la opción correcta era fray Servando Teresa de Mier. Asimismo, en la parte de la línea del tiempo algunos respondieron todo correctamente y otros tuvieron todo errado.

Al continuar con el segundo grupo, en la sección de preguntas abiertas estas fueron más acotadas al tener menor espacio para responder. Algunos alumnos mencionaron haber hecho o presenciado representaciones de la independencia cuando estaban en la primaria o la secundaria. Otros recordaban haber trabajado como mapas, ilustraciones o líneas del tiempo, así como de la lectura de libros de texto. Sobre lo aprendido fuera de la escuela, se mencionaron videos o películas, pero sin mencionar sus títulos. En ambos grupos hubo algunos alumnos capaces de recordar viajes y asociarlos con el tema, especialmente con estancias al estado de Guanajuato, lugar donde inició el movimiento de Hidalgo. Otros mencionaron visitas a museos, como el castillo de Chapultepec, aunque quizá se confundió su contenido museográfico con el de la Galería de Historia, lugar conocido popularmente como Museo del Caracol, ubicado a un lado del castillo. En cuanto a las preguntas sobre la independencia de los otros países de Hispanoamérica, hubo quienes respondieron no saber nada, otros mencionaron los años de independencia entre 1808 y 1825. Sobre la última pregunta sobre el sistema de gobierno adoptado en México tras la independencia, algunos respondieron correctamente al mencionar el sistema de imperio, otros mencionaron sistema democrático o republicano.

En las respuestas de ambos grupos se mostró un mayor interés en demostrar los conocimientos previos a partir de la narrativa de hechos. Ciertamente, esta es una primera forma de acercamiento al aprendizaje significativo de la Historia, lo cual es común en la didáctica de esta disciplina a nivel básico, aunque ello no tiene mucha correspondencia con los avances de investigación en esta disciplina realizada en universidades o institutos (Salazar, 2006). Pero ya en el nivel medio superior se debe trascender más allá de la narrativa para interrelacionar causas, efectos, teorías y las vicisitudes diacrónicas para una mejor comprensión de los procesos históricos. Por ello se sugiere la importancia de revisar el panorama de la historia mundial en cursos de historia de México. Porque los procesos de emancipación de los virreinatos españoles en un mismo periodo de años no es coincidencia, ni tampoco la influencia de las ideas de la Ilustración, junto con el desarrollo de la independencia de los Estados Unidos o los ideales de la Revolución francesa.

Áreas de oportunidad al enseñar el tema de la independencia de México después de aplicar el diagnóstico puntual

En términos generales, los estudiantes de nivel medio superior identifican el proceso de independencia como el proceso iniciador del Estado mexicano en su carácter actual. No obstante, los conocimientos factuales aún son limitados. También es limitado el conocimiento del panorama internacional para comprender mejor la propia historia nacional. Por otro lado, la vinculación de la independencia con la cotidianidad se vuelve inconexa al momento de trabajar el diagnóstico puntual con los alumnos. Con respecto a ello, en cuanto a las expectativas de la actividad, se esperaba ver algunas respuestas aludiendo a la presencia de la independencia y sus próceres en la cotidianidad; por ejemplo, la imagen de Hidalgo y Morelos en billetes o su nombre y de otros personajes en calles, avenidas o estaciones de metro o Metrobús, así como las representaciones de la independencia al conmemorarse su aniversario en el mes de septiembre. Pero en los dos grupos de más de 40 alumnos con quienes se trabajó no hubo alguna mención de ello. En cambio, si se mencionó la relevancia de esta estructura histórica en la conformación de México como una nación libre y soberana, lo cual es una respuesta más común en el ámbito educativo.

Entonces aquí se tiene un área de oportunidad para aprovechar mejor los contenidos acerca de la independencia. Los docentes deberán aludir a la presencia o simbolismos de la independencia en la vida cotidiana. Además de los nombres de calles, estatuas, monumentos o estaciones, se puede hablar de cuando los gobiernos manipulan los simbolismos históricos, incluyendo a la imagen de sus personajes para sus intereses partidistas. Del mismo modo, la propia cotidianidad puede obstaculizar en el individuo la reflexión sobre las cosas y sus orígenes (Piña y Pontón 2002). Sin la formación escolar, la guía de los docentes y sin una la reflexión posterior, se puede dar por hecho la presencia de elementos culturales o sociales sin pensar en su origen o desarrollo; es decir, de su historia. Develar la presencia y los efectos de la independencia en la realidad cotidiana lleva al aprendizaje significativo. De esta manera también se puede trascender del aprendizaje factual de las aulas para hacerlo más tangible.

En el diagnóstico puntual también se notó la adquisición de aprendizajes a partir de la visita a museos. Desafortunadamente, no todos los alumnos de bachillerato en el contexto escolar donde se realizó esta práctica conocen los principales museos de historia en la Ciudad de México. Esta situación obstaculiza el desenvolvimiento de las sesiones, además de evidenciar el limitado capital cultural inicial entre buena parte del alumnado. En todo caso, se sugiere la visita a museos como actividad complementaria como otra oportunidad para profundizar en el aprendizaje. En el nivel medio superior, los alumnos ya podrían ir por su cuenta sin necesidad de organizar una excursión desde la escuela, además de fomentar la integración grupal. Por su parte, el docente debe organizar los lineamientos de la actividad, planeando las acciones a realizar por los alumnos antes, durante y después de su visita. Por ejemplo, solicitar encontrar objetos en un museo mediante preguntas a manera de *rally* (Cirett Sáenz de Sicilia en Llanes Arenas 2012). La visita se ha de testificar con un reporte, individual o en equipos. De esta forma se diversifican los criterios de evaluación para no limitar todo a un examen. En la capital mexicana existen varios museos para adentrarse en los saberes del proceso de independencia, como el Museo Histórico de Palacio Nacional,

la Galería de Historia de Chapultepec, el Museo del ejército y Fuerza Aérea y hasta en el Museo Nacional de las Intervenciones, por mencionar algunos.

Otra área de oportunidad está en el hecho de problematizar las ideas previas sobre la independencia. Esto es con el fin de confrontar conocimientos, además de creencias y prejuicios previos en torno a los procesos históricos para fomentar el cambio conceptual. Para ello, en la clase se brinda nueva información, la cual contrasta con las ideas previas de los alumnos plasmadas en sus evaluaciones diagnósticas. Por ejemplo, tanto los alumnos, como buena parte de la población mexicana no especializada, piensan en la guerra de independencia como un conflicto armado en contra de España, cuando en realidad fue más una guerra civil. En otras palabras, «la guerra entre insurgentes y realistas fue una lucha básicamente entre mexicanos» (Anino y Rojas 2008 p. 28). El propio conflicto interno tuvo sus consecuencias una vez lograda la independencia, porque los grupos por el poder no pudieron ponerse de acuerdo y sucedieron nuevos problemas, los cuales se muestran a detalle en el siguiente curso de Historia de México del plan de estudios del bachillerato general. Otro ejemplo de problematización está en la lectura de documentos de la época, como los Sentimientos de la Nación, la Constitución de Apatzingán, el Plan de Iguala, los Tratados de Córdoba o incluso la Constitución de Cádiz, con el fin de revisar sus contenidos, semejanzas y diferencias.

Para cerrar este apartado de las áreas de oportunidad, también se puede profundizar en los actores menos conocidos de la independencia. En la lectura de libros de texto y materiales a nivel bachillerato se mencionan a otros personajes además de los ya conocidos por los alumnos desde la primaria (Hidalgo, Morelos, Allende o Guerrero). Al revisar los textos de apoyo y encontrar nombres no tan conocidos se sugiere investigar sus biografías. Por ejemplo: Pedro Moreno, Francisco Villagrán, Gertrudis Bocanegra, María Ignacia Rodríguez, Melchor Múzquiz, los Mier y Terán, José María Cos, la madre y hermanos de Ignacio López Rayón, entre otros. Del mismo modo existe la posibilidad de hacer ejercicios en clase de diagramas o textos, donde el alumno mencione la información ya conocida sobre la independencia, para después complementarla con la nueva información presentada en clase. Este tipo de actividades también refuerza el desarrollo de la comunicación escrita, lo cual resulta más importante en la adquisición de habilidades o competencias.

Reflexiones finales

El diagnóstico puntual es un recurso para ser aprovechado al inicio de una secuencia de aprendizaje. Sus resultados iniciales sirven para adecuar, modificar o adaptar el trabajo en clase, además de mantener activos a los estudiantes desde un principio sin centrarse demasiado en el proceso basado únicamente en la enseñanza. A nivel bachillerato, la independencia de México resulta un proceso histórico paradigmático al momento de aplicar una evaluación diagnóstica puntual, porque ya los alumnos de este nivel cuentan con una serie de conocimientos previos, pero también de creencias, ya sean falsas o no sobre sus hechos y personajes.

También como se mencionó brevemente, existen otros temas de la historia de México con los cuales se puede trabajar el diagnóstico puntual en el nivel medio superior. De esta

manera, se invita a los docentes a realizar sus propias secuencias y materiales para aplicar actividades de diagnóstico puntual. De esta manera se puede establecer un punto de partida en cualquier tema, bloque, unidad o secuencia didáctica. Del mismo modo, se puede ampliar el proceso de enseñanza-aprendizaje y realizar nuevas aportaciones a la investigación, tanto educativa como histórica.

Referencias

Anino, Antonio. Rojas, Rafael. *La independencia.* México: cide, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Diaz-Barriga Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: Mc Graw Hill, 2010.

Flamenco Bacilio, Mauricio Karim. *Los estudiantes del ceb 4/1 como parte de la Historia. Una investigación desde la didáctica de la Historia en el nivel medio superior.* México: Centro de Estudios Superiores en Educación, 2018.

Frabboni, Franco. Pinto Minerva, Franca. *Introducción a la pedagogía general.* México: Siglo XXI, 2007.

Llanes Arenas, Lorena (coord.). *Didáctica de la historia en el siglo xxi.* México: Palabra de Clío, 2012.

Magaña Ocaña, Itzel. *La independencia de México: las otras historias.* México: Palabra de Clío, 2008.

Murueta, Marco Eduardo. *Alternativas metodológicas para la investigación educativa.* México: amapsi, Centro de Estudios Superiores en Educación, 2004.

Pimienta Prieto, Julio H. *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes.* México: Pearson, 2012.

Piña, Juan Manuel. Pontón, Claudia Beatriz. *Cultura y procesos educativos.* México: unam, cesu, Plaza y Valdés, 2002.

Poner, George. *Análisis del currículo.* México: Mc Graw-Gill, 2005.

Rodríguez Munguía, Jacinto (coord.). *Tlatelolco 1968. Antes y después de los meses oscuros.* México: Palabra de Clío, 2018.

Salazar Sotelo, Julia. *Narrar y aprender historia.* México: unam, upn, 2006.



EL ANÁLISIS ICONOGRÁFICO DE SUJETOS HISTÓRICOS DE LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO: UN INSTRUMENTO EFICAZ EN LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA II EN EL IEMSDF

Francisco Manzano Delgado[1]

La iconografía es indispensable para comprender las representaciones gráficas de personajes y eventos históricos. Los diversos elementos de análisis visual que proporciona convierten a esta disciplina en un instrumento eficaz en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Revolución de Independencia de México, parte esencial del programa de la asignatura Historia II en el IEMS.

Desde que en la Escuela de Warburg, hace un siglo, con Erwin Panofsky como figura señera, se sistematizó la iconografía como herramienta metodológica para explicar y comprender los atributos integrantes de las representaciones gráficas surgidas del trabajo de los artistas del Renacimiento, se inició un periodo de inflexión en la forma de enseñar la Historia del Arte. En el tiempo precedente, de acuerdo con el patrón de análisis establecido por Giorgio Vasari, la mayoría de los maestros se enfocaban en elementos que privilegiaban la destreza personal de los artistas en el manejo de materiales en los lienzos y otros soportes utilizados por ellos. Esta forma de trabajo, inscrita en un sistema de representación orientado hacia la exaltación de las cualidades de los promotores del mecenazgo, evidentemente servía a los intereses de realzar los valores de las élites de cada ciudad, región, país o imperio. La riqueza, la fama y el prestigio de los detentores del poder político y económico quedaban enmarcados generalmente en lienzos destinados a ornamentar palacios y edificios de gobierno.[2]

Evidentemente no se puede soslayar el valor ideológico de esas representaciones gráficas, ya que el proceso de su confección y posterior presentación en espacios públicos tuvo como fin establecer un contexto visual de la influencia que cada grupo en el poder tenía en la población. Cabe decir que el estudio de estos últimos elementos, que podríamos considerar como la aportación cultural e ideológica panofskyana al tradicional análisis centrado en elementos materiales de cada obra, no exento de la asunción de la genialidad de cada

1 Docente Tutor investigador del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal.
2 Erwin Panofsky, *Estudios sobre iconología.* (Madrid, Alianza Editorial: 1996).

autor; ha desmostrado su pertinencia como sistema de análisis de imágenes surgidas en otros periodos históricos.[3]

De esta forma, el docente de historia del nivel medio superior cuenta con una valiosa herramienta en el momento de implementar el modelo de enseñanza aprendizaje de un determinado periodo histórico, pues la implementación de la iconografía le ofrece a los estudiantes una valiosa oportunidad de visualizar con especificidad los distintos atributos de las imágenes y relacionarlos con la explicación y comprensión de los hechos históricos estudiados en clase.

Antes de ello cabe decir que dentro del programa de estudios de la Historia del IEMSDF, este hecho forma parte del contenido de la asignatura de *Historia II*, cuya periodización abarca desde 1789 hasta 1945, es decir, a partir de la Revolución Francesa hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial. El programa de la asignatura establece, para el estudiante, el desarrollo de competencias de comprensión lectora del tiempo histórico y espacio geográfico, tanto a nivel global como a nivel local, en otras palabras, al finalizar el estudio de ese tema, el estudiante debe ser capaz, en primer término, de explicar, y luego comprender las causas, el desarrollo y las consecuencias esenciales del fenómeno histórico estudiado en clase. El estudiante aborda el estudio del hecho histórico a partir de fuentes bibliográficas, disponibles en el acervo de la biblioteca de cada plantel, así como en las fuentes de información electrónicas recomendadas.

Es importante aclarar que el estudio de la asignatura de Historia II, se realiza en el cuarto semestre de acuerdo con la dosificación programática establecida para los estudiantes del IEMSDF. Para ese entonces es deseable que los estudiantes hayan desarrollado competencias lectoras en asignaturas de los primeros tres semestres, como Programación y Organización del Estudio (POE), Literatura, Filosofía e Historia I. Esta última además debe haberle proporcionado a cada estudiante, que inicia el cuarto semestre, un conocimiento expreso de las categorías básicas del estudio de la Historia; a saber: tiempo, espacio, hecho y proceso histórico, diacronía y sincronía, tipos de fuentes, la causalidad, ciencias auxiliares, corrientes historiográficas, entre otros conceptos esenciales para explicar y comprender los fenómenos históricos.[4]

Si se considera a la enseñanza y aprendizaje de la historia desde un enfoque tradicional, es decir, el estudio de los personajes históricos de movimientos como el de la Independencia de México en el nivel medio superior, se dará preeminencia a los textos que deben ser oralizados por los estudiantes, y es un método que mostrará su insuficiencia en esta época de predominio de la visualidad inmediata provocada por el facilidad de acceso a cualquier ejemplo de contenido gráfico en línea a nivel global.

Dicha precariedad, en el sistema enseñanza tradicional, queda patente especialmente en el momento en el que el docente promueve actividades enfocadas únicamente en textos impresos, con el fin de inducir en los estudiantes al logro de un aprendizaje significativo del hecho histórico, es decir, de que sean capaces de relacionarlo con sus actitudes y valores manifestados en su vida cotidiana, con un enfoque crítico, científico y humanístico al visualizar deforma reflexiva su entorno social. Es aquí cuando cobra especial relevancia la inserción de la metodología de análisis iconográfico en el proceso de enseñanza aprendizaje

3 Ernst Hans Gombrich, Historia del Arte. (Madrid: Phaedon Press Limited: 2017).

4 Gloria. M. Delgado de Cantú. *El mundo moderno y contemporáneo. Del siglo XX a los albores del siglo XXI* Vol I. (México: Pearson Educación; 2006).

de la historia en el nivel medio superior, pues le permitirá tanto al docente como a los estudiantes, la integración de ambas perspectivas en un entorno digital, privilegiador del *homo videns,* pletórico de ejemplos del uso de imágenes con escasa o nula relación con los textos que supuestamente las han inspirado.

Ahora bien, en el salón de clases ¿cómo establecer un balance entre el uso integrado de imágenes y texto para tratar de entender a los hechos y personajes históricos al relacionarlos con el contexto en que les tocó desarrollarse? Una forma de responder a este cuestionamiento es, por un lado, hasta qué punto el docente —con experiencia en la impartición de la asignatura— hace uso de lecturas y libros de texto adecuados para la presentación de los elementos de cada periodo histórico, y qué tipo de imágenes deben presentarse para que se produzca el proceso de exposición-explicación-comprensión del hecho estudiado de forma conjunta y bilateral (docente y estudiantes).

Ejemplo de aplicación del método de análisis iconográfico para el aprendizaje del movimiento de la Independencia

Como ejemplo de la puesta en marcha de este proceso, tomemos al movimiento de independencia de la Nueva España como tema de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del método panofskyano y la textualidad tradicional. En primer término, se realizará a búsqueda sobre el tema en fuentes bibliográficas como los libros de texto que forman parte del acervo impreso de la biblioteca del plantel, con autores como Marialba Pastor o Gloria Delgado de Cantú, entre otros. Asimismo, existe una serie de fuentes cibergráficas que pueden ser utilizadas para documentarse sobre el tema, como ejemplo se encuentran las siguientes: el Portal Académico del CCH de la UNAM, etcétera. También se puede hacer uso de los bancos de imágenes relacionados con la independencia de México, como los de los siguientes sitios: <www.istockphoto.com>, <www.pinterest.es/> o <www.mexicodesconocido.com.mx>[5] En el caso de no tener un acceso expedito a estas opciones, los estudiantes realizarán una búsqueda de fuentes digitales guiada por el profesor para que, después de haber leído los textos relacionados con el tema, formen su propio banco de imágenes.

El esquema de clase puede diseñarse de la siguiente forma:

Movimiento de Independencia de México[6]

Causas externas:

Crisis política y económica en España.
La Revolución francesa y las guerras europeas
Invasión napoleónica a España

[5] Véanse los siguientes links de bancos de imágenes digitales: <https://www.istockphoto.com/es/fotos/independencia-de-mexico?sort=best&mediatype=photography&phrase=independencia%20de%20mexico>; <https://www.pinterest.es/pin/444730531926823942/>; <https://www.mexicodesconocido.com.mx/la-independencia-de-mexico-1810-1821.html>

[6] Gloria M. Delgado de Cantú, *Historia, Historia de México. Legado histórico y pasado reciente*. (México: Pearson Educación: 2008), pp. 114-134.

Causas internas:

- Desarrollo socioeconómico regional
- Deterioro en el nivel de vida de los indígenas
- Creciente descontento de los criollos

Primeras conspiraciones en la Nueva España

Miguel Hidalgo y la conspiración de Querétaro

Muerte de los primeros caudillos insurgentes

El papel de Morelos

Constitución de Cádiz

- Congreso de Chilpancingo y constitución de Apatzingán
- Campañas militares de Morelos
- Muerte de Morelos

Última fase del movimiento insurgente

Plan de Iguala

Tratados de Córdoba

Proclamación de la Independencia

Este esquema, de acuerdo con las perspectivas actuales de la educación, puede aparecer en los libros de texto de Historia de México con un enfoque específico en el desarrollo de competencias, acompañado por diversas formas de sintetizar la información arriba presentada, con el fin de facilitar su manejo por parte de los estudiantes. Dentro de estas estrategias se encuentran los cuadros de síntesis de información al margen del texto, los cuadros sinópticos en forma de llaves, los mapas conceptuales y los mapas mentales, asimismo, los propios estudiantes pueden elaborar, con diferentes materiales disponibles en papelerías, líneas del tiempo, mapas y atlas históricos. Las líneas del tiempo, por ejemplo, pueden ser más completas al considerarse la diacronía y la sincronía del periodo estudiado. Una vez completado este nivel que corresponde a la recopilación de información y su síntesis por los medios anteriores, se procede a la etapa de inclusión de imágenes de los actores que intervinieron en el movimiento de independencia. Con frecuencia, y de acuerdo con la iniciativa y creatividad de los estudiantes, ya habrán colocado en los soportes arriba mencionados, recortes de retratos de los personajes o estampas biográficas de los mismos, además de una diversidad de elementos gráficos relacionados con los hechos históricos presentados, que pueden formar parte de construcciones tridimensionales como las maquetas.

Cabe indicar que estas diversas formas de recopilar información constituyen, a su vez, maneras de acercamiento al hecho histórico, que, si se realizan cuidadosamente de acuerdo

con los textos recomendados por el profesor, pueden producir un conocimiento introductorio en los estudiantes, conforme a su perfil de aprendizaje, ya sea kinestésico o verbal.

La siguiente etapa es importante en el sentido de que los estudiantes, bajo la guía del profesor, incluirán, en los materiales anteriores, una serie de imágenes relacionadas con el movimiento de Independencia. Esa integración se puede realizar en el nivel de sujetos históricos individuales o colectivos. En el primer caso, son los personajes significativos y en el segundo son las instituciones involucradas. En una tercera etapa se implementará un breve análisis iconográfico de dichos sujetos históricos recién incluidos. Ya para entonces, cada uno de los estudiantes, ya sea de manera personal o en equipo, deberá tener las imágenes relacionadas con dichos sujetos, de acuerdo con ciertos requisitos preestablecidos por el profesor, a partir de las directrices señaladas por Panofsky.

En un primer nivel de análisis, denominado pre iconográfico, los estudiantes, con la guía del profesor, observarán cada uno de los atributos de la imagen, es decir, todos los elementos que la constituyen. Así, en el caso de los personajes significativos, como Hidalgo, Aldama, Morelos, Guerrero o Iturbide, los estudiantes realizarán una lista de la indumentaria, tocados, objetos personales, insignias, armas, estandartes, y demás símbolos que forman parte de las representaciones de estos héroes, de acuerdo con la perspectiva de la historia oficial. Asimismo, se tomarían en consideración las posturas de cada personaje, ya sea de pie, sedente, ecuestre o yacente. Una vez que se ha realizado esta recopilación de atributos de cada personaje, se procede al siguiente nivel de análisis, es decir, el propiamente iconográfico.

En el segundo nivel se explicará, de manera muy somera, la trayectoria de representación de cada uno de esos atributos, del porqué forman parte de esa imagen; como por ejemplo, porque a Hidalgo se le representa como a un hombre de edad avanzada, de cuál es el tipo de indumentaria que lleva puesta, o porque lleva en su mano un estandarte con la imagen de la virgen de Guadalupe, o cuál es significado de la campana que lleva en su mano, o qué es lo que dice el epígrafe latino contenido en el estandarte de Morelos. En un tercer nivel de análisis se recurre a la iconología, es decir, la disciplina que explica el significado de las alegorías y otros símbolos. Tal es el caso de los símbolos patrios que tienen su antecedente en este periodo, y cuyos atributos forman, asimismo, parte de una tradición de representación. En esos dos últimos niveles de análisis iconográfico se integrarán los elementos informativos recopilados por los estudiantes, en diferentes soportes materiales, con el fin de intentar una explicación del hecho histórico.

Análisis iconográfico de personajes del movimiento de la Independencia

Es necesario agregar que, el método implementado por Panofsky es particularmente útil en el caso del análisis de imágenes producidas en un periodo histórico anterior al uso masivo de la fotografía del siglo XIX, con el predominio del canon de representación renacentista, en el que la perspectiva y el uso de la geometría organizaban el espacio de colocación de los personajes y objetos en una obra.

De esta manera, en el momento en que los estudiantes realicen la búsqueda de imágenes de personajes icónicos como Hidalgo,[7] Allende, Morelos, Guerrero o Iturbide, se tendrá especial cuidado en seleccionar aquellas imágenes que contienen el conjunto de los atributos que, de acuerdo con la tradición visual, los identifican como la sotana, el uniforme militar, las botas, el paliacate, la campana y el estandarte, así como las actitudes o gestos personales observadas, como la valentía, la decisión o la flema. Cabe decir que, en ese momento, los estudiantes realizan un listado de todos los detalles presentes en la imagen con el fin de identificar cada objeto con el personaje representado. Una vez que los estudiantes han realizado ese trabajo de acopio de atributos, el profesor les solicitará, ya sea de manera individual o en equipo, una breve investigación acerca del uso de esos distintos elementos de la indumentaria personal en ese periodo histórico. Esta búsqueda se ciñe a la tipología establecida para los grupos sociales de la época, estudiados previamente en clase: los españoles peninsulares y criollos con títulos de nobleza, los mestizos, los comerciantes, los artesanos, los indígenas y los esclavos de origen africano.

En ese momento los estudiantes, a partir de la información biográfica y de los textos sugeridos por el profesor sobre los principales líderes del movimiento de Independencia, clasificarán a cada uno de ellos de acuerdo con su contexto histórico y social. A partir de ello, los estudiantes establecerán nexos entre la propia presencia física con que se identifica cada personaje representado y cada uno de los aspectos que, de acuerdo con las fuentes, formaban parte de su vida cotidiana. Para ello se buscarán imágenes relacionadas con el espacio vivido por tales personajes, con el fin de recrear las condiciones de su entorno vital, como, por ejemplo, su vivienda, la institución donde cursaron sus primeros estudios o la parroquia a la que acudían ellos y sus familiares; asimismo, las personas con quienes se encontraban relacionados. El objetivo primordial aquí es que los estudiantes, a partir de los indicios proporcionados por los textos, reúnan el mayor número de elementos gráficos de la época con el fin de recrear de una manera más vinculada con la visualidad, el contexto sociocultural y material de los sujetos históricos en cuestión.

En esta parte de la actividad, cada estudiante podría llenar una rúbrica, diseñada *ex professo* por el profesor, en la que, por un lado, se indiquen elementos característicos de la personalidad del sujeto histórico estudiado y, por el otro, los rasgos personales de un sujeto que desempeñe un papel importante en la sociedad y que tenga incidencia en la esfera del poder político del presente. Este acomodo de información a dos columnas facilitará la realización de comparaciones, a partir de los atributos seleccionados, entre los actores del pasado y del presente. Esta equiparación tiene como fin poner en evidencia los perfiles personales de los sujetos históricos y, a partir de esa constatación, establecer una reflexión, en clase, sobre su papel esencial como promotores de un cambio drástico en las estructuras de pensamiento de una sociedad del *Ancien Regime.*

7 De acuerdo con Guillermo Brenes (2010), la representación gráfica del cura de Dolores pasó por un proceso de reconstrucción histórica en cinco etapas que culminó en la fisonomía y aspecto que algunos imaginaron, debido a la estricta prohibición de las autoridades virreinales de representar la figura real del considerado "padre de la patria", a partir de su fusilamiento o a la eliminación de sus retratos, en el caso de que estos hayan sido realizados con anterioridad.

En el caso de sujetos históricos individuales, cada estudiante puede llenar una rúbrica como la siguiente:

FIGURA 1.

Rúbrica de evaluación

Personaje	*Caracterización de la personalidad según las fuentes históricas*	*Análisis del personaje a partir de la interpretación de sus atributos*
Inserción de la imagen más reconocida por la historiografía oficial y su correspondiente tradición de representación.	De acuerdo con las fuentes, el estudiante realiza una síntesis de los aspectos de la personalidad característicos del personaje.	Se toman en consideración los atributos que forman parte de la imagen y se relacionan con su actuación y valores puestos en práctica en el hecho histórico del cual forma parte.
Inserción de una imagen poco reconocida por la historiografía oficial y, por consiguiente, poco identificada por la población.	De acuerdo con las fuentes, el estudiante realiza una síntesis de los aspectos de la personalidad característicos del personaje.	Se toman en consideración los atributos que forman parte de la imagen y se relacionan con su actuación y valores puestos en práctica en el hecho histórico del cual forma parte.

La evaluación de esta rúbrica contempla la cobertura de manera *satisfactoria, suficiente o no satisfactoria* de cada uno aspectos específicos indicados en cada columna y que se relacionan con el proceso de investigación realizado por cada estudiante. Cabe decir que al llevarse a cabo de manera satisfactoria el llenado de cada una de las columnas de esta rúbrica, se rebasaría necesariamente el nivel pre-iconográfico de la segunda columna, fundamentado en la descripción exclusiva de cada uno de los elementos observados en la imagen, y se procedería al desarrollo, en la tercera columna, de un ejercicio básico de reflexión entre la relación del hecho histórico estudiado y el papel del personaje correspondiente. Por otra parte, el docente también tomará en cuenta la forma de expresión escrita de cada estudiante, señalando los errores de redacción y las faltas de ortografía, como suele suceder frecuentemente entre los estudiantes del nivel medio superior.

Por otro lado, también se puede implementar una variante de la rúbrica anterior centrada en los sujetos históricos colectivos entre los que podrían incluirse las instituciones, los grupos de actores con incidencia en el poder político y económico, así como aquellos de un nivel social medio que, sin estar totalmente inmersos en las esferas precedentes, reúnen ciertas características que los diferencian de otros actores en el nivel local o regional.

FIGURA 2.

Rúbrica de evaluación complementaria

Sujeto histórico colectivo	*Caracterización de la personalidad según las fuentes históricas*	*Análisis del personaje a partir de la interpretación de sus atributos*
Inserción de la imagen más reconocida de una institución o de un grupo con reconocimiento por la historiografía oficial y su correspondiente tradición de representación.	De acuerdo con las fuentes, el estudiante realiza una síntesis de los aspectos destacados o característicos del grupo o institución considerado en la primera columna.	Se toman en consideración los atributos que forman parte de la imagen y se relacionan con su función desempeñada y los valores puestos en práctica en el hecho histórico del cual forma parte.
Inserción de una imagen poco reconocida por la historiografía oficial y, por consiguiente, poco identificada por la población.	De acuerdo con las fuentes, el estudiante realiza una síntesis de los aspectos destacados o característicos del grupo o institución considerado en la primera columna.	Se toman en consideración los atributos que forman parte de la imagen y se relacionan con su función desempeñada y los valores puestos en práctica en el hecho histórico del cual forma parte.

Cada una de estas rúbricas servirá como punto de partida para la realización de un breve ensayo, de una cuartilla, por parte de los estudiantes, bajo la supervisión docente, en el que cada uno reflexione acerca de la trascendencia histórica de la acción y el pensamiento de cada uno de los sujetos históricos estudiados, como detonantes de un proceso de configuración de nuestro país como nación independiente, poseedora de una serie de rasgos socio-culturales específicos que la diferencian totalmente de otros Estados-nación de actualidad.

Ahora bien, el instrumento anterior, esbozado de una manera todavía general, si bien tiene razón de ser dentro de un ámbito de estudio de la historiografía tradicional, debido al especial énfasis en los íconos “forjadores” de la patria, ya sean estos individuos o instituciones; por otro lado, desde el punto de vista metodológico, en estrecho vínculo con una perspectiva pedagógica constructivista, también ofrece la ventaja primordial de inducir en los estudiantes preparatorianos un espíritu de reflexión y de crítica, manifestado a través del uso asertivo de la información visual y textual que se encuentra en su poder y, de esta manera, permitirles confrontar la siempre latente tentación del *cut and paste* en el momento de realizar su investigación.

Reflexiones finales

La implementación del método de análisis iconográfico en la enseñanza-aprendizaje de los hechos y procesos históricos de asignaturas como Historia II, le permite a los estudiantes

del cuarto semestre del IEMSDF, en primer término, fortalecer sus competencias lectoras, de reflexión y argumentación adquiridas previamente en asignaturas como Filosofía, Literatura, POE e Historia I; asimismo, les induce a desarrollar su capacidad de atención en los distintos elementos y detalles que conforman cada imagen de los sujetos históricos estudiados; por otro lado, también aprenden a vincular la información textual con la información visual proporcionada por cada imagen, utilizando a ésta como una fuente histórica, pues durante su análisis, el estudiante realiza, muchas veces de manera velada, intuitiva, sin proponérselo, una crítica de su pertinencia como instrumento de representación.

Una función importante de la iconografía, así instrumentada, es la de la desmitificación de los héroes nacionales, pues permite que sus figuras, antes inaccesibles para el común de los mortales, sean deconstruidas hasta llevarlas al nivel del ser humano común, no desprovisto de virtudes y defectos, realizándose una operación de acercamiento en aras de la explicación y la comprensión del hecho histórico, en particular el de la Revolución de Independencia de México.

Como se ha visto también, el uso de la iconografía dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje de la historia vinculado con el modelo educativo del IEMSDF, le proporciona al estudiante un vínculo con un método de estudio que le permitirá el desarrollo de su capacidad crítica, cualidad sobremanera importante en esta época caracterizada por el exceso de información gráfica y textual en la red global, cuyo uso indiscriminado produce hábitos nocivos cuyas consecuencias más importantes se relacionan con un analfabetismo funcional con respecto a sus contenidos y, por otro lado, con una inhibición radical de la capacidad supresión de la influencia hegemónica de la imaginería digital que forma parte de la cultura visual contemporánea.

Referencias

BRENES TENCIO, Guillermo. "Miguel Hidalgo a la luz del arte: Iconografía del héroe nacional. Padre de la patria mexicana (siglos XIX y XX)," *Revista Káñina*, vol. XXXIV, núm. 2, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. (2010): 53-71.

DELGADO DE CANTÚ, Gloria M. 2008. *Historia, Historia de México. Legado histórico y pasado reciente*. México: Pearson Educación.

FLORESCANO, Enrique, "Independencia, identidad y nación en México", Juan Carlos Reyes G. (ed.), *Memoria, IV Foro Colima y su Región. Arqueología, antropología e historia*, Colima, México, Gobierno del Estado de Colima, Secretaría de Cultura (2008): 1-21.

ROBIRA, Enrique, "La Nueva Representación Simbólica y Visual tras la Independencia Americana", *Revista Dos Puntas,* Año VIII, Número 14 (2016): 259-268.



SOCIEDAD Y VIDA COTIDIANA ANTES Y DURANTE LA INDEPENDENCIA. EL USO DEL ARTE (PINTURA, LITERATURA Y CINE) COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Paola Vanessa Parra Fernández[1]

Sin lugar a duda nuestro virreinato fue uno de los más importantes en América. Grandes intelectuales, científicos, artistas y artesanos vivieron y nacieron aquí. El mismo orgullo que describió Francisco Javier Clavijero en su obra, es el que podemos sentir de nuestra historia y cultura que son plurales, sin olvidarnos también, de lo terrible y nefasto que ha manchado la cotidianeidad.

El presente escrito tiene como finalidad exponer la importancia, desarrollo y características generales de la sociedad y la vida cotidiana novohispana del siglo XVIII y en vísperas de la lucha de Independencia, además de compartir algunas ideas de estrategias didácticas para nivel medio superior sobre el tema, utilizando fuentes primarias, como escritos y pinturas de la época, como secundarias vinculadas con el cine y videos en internet.

La extensión de la Nueva España abarcó, en la segunda mitad del siglo XVIII, desde parte del actual Estados Unidos hasta Centroamérica y tuvo bajo su jurisdicción las islas Filipinas en Asia. El reino de la Nueva España o virreinato fue un vasto sitio donde las mezclas antropológicas dieron fruto a un muy variado grupo social y cultural. Para poder hablar de la sociedad novohispana del siglo XVIII y de la época de la Independencia es necesario hacer un análisis o reflexión que nos llevará a dos siglos antes, cuando se empezó a gestar una nueva realidad.

La sociedad mexicana en términos generales ha tenido como base tres o cuatro raíces antropológicas: la indígena, la europea (principalmente española), la africana y la asiática. La historia oficial desde el siglo XIX ha privilegiado a las dos primeras y casi se ha olvidado de las otras dos. Ese privilegio no ha sido tampoco muy optimista, pues como alguna vez señaló Edmundo O'Gorman u Octavio Paz en su *Laberinto de la Soledad*, el trauma de la conquista ha pesado en la mentalidad de los mexicanos y la historia oficialista lo ha subrayado, como si fuera una loza pesada que hay que cargar en la identidad mexicana, enfatizando un odio a lo español o europeo. Afortunadamente, varios historiadores actuales buscan ver a esa conquista como el inicio de una nueva etapa donde se dio una fusión fascinante, sin olvidar que, como cualquier acto de violencia, fue terrible en su momento, un atropello a las culturas indígenas, pero que hay que empezar a valorar lo que se generó dando por resul-

[1] Instituto de Educación Media Superior Tlalpan 1 "Gral. Francisco J. Múgica" / Universidad Nacional Autónoma de México.

tado nuestra modernidad y contemporaneidad. Los componentes de esa sociedad virreinal de una manera u otra se mantuvieron hasta la Independencia de 1810-21. La primera raíz social fue obviamente, la indígena, que no era homogénea, con una riqueza lingüística y cultural notoria. Fueron tratados como menores de edad prácticamente y protegidos por la corona española (Carlos I o V) después de los nefastos tratos durante el sistema de encomiendas del siglo XVI. Fueron diezmados por las enfermedades europeas durante la Conquista, especialmente, la viruela, que mató a más del 50 por ciento de la población. Fueron reubicados en las llamadas Repúblicas de indios, recibieron tierras comunales por parte del rey de España en sus pueblos y los nobles indígenas o caciques con privilegios siguieron fungiendo como vínculo de respeto y autoridad entre los conquistados y los conquistadores.

Los peninsulares que llegaron a lo largo de los tres siglos a nuestro territorio tampoco fueron iguales. Hubo ricos comerciantes y mineros, poderosos, nobles, caballeros de Calatrava o de Santiago, altos prelados eclesiásticos y artistas de gran talento. Junto con ellos llegaron aventureros, pobres sin oficio ni beneficio, otros que sí lo tenían y que fueron panaderos, sastres, carpinteros, armeros, etc. Todos ellos, al establecerse y al formar familia buscaron mantener su estatus (si es que lo tenían) o mejorar su situación económico-social. Los españoles que se siguieron casando entre ellos en el Nuevo Mundo, tuvieron sus hijos criollos, españoles americanos, juntos fueron el grupo más privilegiado al ser europeo. Varios españoles no llegaron solos, trajeron consigo esclavos africanos que eran vendidos principalmente, por los portugueses en las islas del Caribe y posteriormente, en las costas novohispanas y otros sitios. Sin lugar a duda, los negros fueron los que tuvieron una situación difícil de menosprecio por su calidad de esclavos o descendientes de los mismos.

La cuarta raíz, la asiática llegó en menor medida, pero nuevamente, esclavos o personas libres de Filipinas o incluso, India o China y otros lados de Asia llegaron a la Nueva España para servir o para aventurarse y vender productos en los mercados o para trabajar en algún oficio.

Los cuatro grupos arriba mencionados se mezclaron en los tres siglos, creando una gran diversidad o mestizaje no sólo racial, sino cultural que se vio reflejado en el lenguaje, el arte, la vestimenta, la comida y hasta en las tradiciones. En un principio, los términos mestizaje y mestizo se dieron sobre todo a la mezcla entre español e indígena. En la época virreinal y siglo XIX se siguió viendo así, aunque en el siglo XX la historiografía contemporánea ha visto diferente el término y ahora no sólo es esa mezcla, sino todas las que se generaron o se han dado. Oficialmente se ha señalado que el inicio del mestizaje en nuestra tierra empezó con Cortés y Malintzin, quienes fueron los padres de Martín Cortés, uno de los hijos del conquistador. En realidad, no inició ahí el mestizaje sanguíneo o racial, sino con Gonzalo Guerrero, un español que salió de Cuba en grupo y que naufragó junto con Jerónimo de Aguilar en la zona maya. Ahí, Guerrero decidió casarse con una mujer maya, Zazil Ha y adoptó la vida indígena local. Como sabemos, se enfrentó a la tropa de Cortés y falleció defendiendo a su nueva cultura.

La sociedad novohispana hasta la Independencia fue de estamentos y clasista, ya que, en un primer bloque, los vasallos de "Su Majestad" eran ubicados en la sociedad por su calidad de sangre. Los había de "sangre limpia", españoles e indios, como también de naturaleza "pecaminosa" que eran las "mezclas viles" formadas principalmente por negros,

mestizos y mulatos. Estas "mezclas inadecuadas" también podían estar vinculadas con que los hijos fueran producto de actos pecaminosos al no estar casados los cónyuges.

"Honor y privilegios", eran dos conceptos que buscaban mantener las capas privilegiadas, sobre todo en el siglo XVIII y en las primeras dos décadas del XIX eso quedó relativamente vedado a los españoles americanos por la vía de los cargos públicos superiores debido a las Reformas Borbónicas. Ciertamente no podían ser "cabezas del reino", pero sí ocupar, como lo hicieron sobre todo en el siglo XVII, puestos en las reales audiencias y en los cabildos eclesiásticos. Accedieron a cargos públicos de menor rango, dominaron los cabildos de las ciudades, consiguieron algún título nobiliario o un jugoso mayorazgo, o bien acceder a cierto grado de hidalguía. Recordemos que una de las quejas constantes criollas durante los Borbones, fue la injusticia que vivieron al no poder acceder a mayores y mejores cargos y que los peninsulares sin conocer el reino, los ocupaban. Hasta 1767, los criollos adinerados o de clases medias habían sido educados por jesuitas en sus colegios y éstos tenían una fuerte visión "nacionalista", orgullosamente novohispana. Hidalgo y otros criollos independentistas fueron educados en su juventud por jesuitas.

Aunque la sociedad novohispana sí era racista, y nosotros como mexicanos heredamos eso, algunos investigadores especialistas señalan que no era la raza el único y principal criterio de clasificación. No eran los caracteres físicos, sino la percepción que la sociedad tenía de ellos lo que determinaba la calidad. Se puede decir que existía un "Sistema de Calidades" basado en: la situación social y el prestigio familiar.[2]

El siglo XVIII es conocido como la centuria de la razón, el movimiento filosófico de la Ilustración se desarrolló y aunque tuvo sus inicios en Inglaterra, fue Francia donde llegó a su gran apogeo. El desarrollo del método científico, la búsqueda del conocimiento a través de la razón desechando la fe ciega, la utilización de la argumentación, los valores e ideales liberales políticos, el desarrollo de los derechos humanos, junto con otras perspectivas fueron la base de este cambio generado en la mentalidad de los intelectuales que se expandió a las capas medias y burguesas, gente letrada no sólo de Europa, sino también de otras latitudes. También hay que recordar que la Ilustración Francesa, aunque prohibida por España en estas tierras, entró de contrabando y los filósofos franceses fueron leídos (también por los jesuitas) y sus ideas modernas fueron conocidas por las nuevas generaciones criollas y de otros grupos, como Hidalgo, Morelos, etc. Todos estos temas hay que explicarlos a los estudiantes en las clases, hacerlos leer diferentes textos, incorporar en las clases música de la época, del siglo XVIII novohispano que se mantuvo iniciado el XIX.

Como parte de ese afán científico se buscó clasificar el conocimiento y la realidad, la naturaleza y hasta la sociedad. España como sabemos, se vio sumergida en las luchas de sucesión al trono, quedando la dinastía francesa de los Borbón como triunfante en 1700. Felipe V, sobrino nieto del Rey Sol, al quedar como rey de España llevó la moda y la cultura francesa a la Península Ibérica, lo cual implicó un cambio significativo en diversos sentidos. La llegada de la Ilustración, aunque con ciertos límites en comparación con la misma Francia, se dio en España y se manifestó en la cultura, la ciencia y la política. Los déspotas ilustrados de los Borbón crearon las llamadas Reformas Borbónicas, sobre todo Carlos III, para tener un mayor control sobre sus virreinatos y/o reinos. Como parte de ese afán científico se buscó

2 Pilar Gonzalbo y Solange Alberro, *La sociedad novohispana, estereotipos y realidades,* p. 40.

conocer a la sociedad novohispana desde una clasificación un tanto artificial. Comprender su desarrollo y, sobre todo, la mezcla que era símbolo de "baja calidad" pues llevaba a una supuesta "degradación" racial en comparación con la "superioridad" europea.

Diversos europeos de la época veían como inferiores a los americanos y a sus recursos naturales o biología. Ante eso, excelentes pensadores como el intelectual jesuita, Francisco Javier Clavijero hicieron una serie de disertaciones (*Historia antigua de México)* para comprobar que dichos argumentos eran equívocos y que los americanos no eran en nada inferiores, aunque si diferentes, a los europeos.

Nosotros vemos maravillados y con orgullo la versatilidad y la complejidad de la vida cotidiana del siglo XVIII novohispano y de principios del XIX a través de los cuadros de costumbres o de castas que se pintaron. Para la época, diversos europeos no veían tan optimistamente esas obras, pues eran una afirmación de esa supuesta degradación racial y social. Los nombres de las mezclas y grupos sociales que aparecen ahí no eran todos utilizados realmente en la vida diaria, fueron términos usados por intelectuales y por los pintores para poder señalar dicha clasificación, que dio por resultado 15 o 16 mezclas raciales aproximadamente. Antonio de Ulloa viajó por el continente en la segunda mitad del siglo XVIII y clasificó todo lo que consideró relevante. Sobre la ciudad de México, él habló de las castas donde unas "se aproximan más a lo español que a lo indio o de negro, y otros, al contrario. Cada una de estas castas tiene un nombre particular por donde se distinguen entre sí, pero en su clase se estima tanto como los otros porque no es sonrojoso en la línea de castas ser menos blanco que los de otra. Y así se ocupan en los mismos ejercicios, sin reparo ni distinción".[3]

Los investigadores o estudiosos de esas magníficas pinturas señalan que, aunque no está muy claro el origen de estos cuadros, posiblemente, la misma corona, al principio solicitó dicha clasificación pictórica, aunque posteriormente fueron tan populares que se volvió un fenómeno cultural que se solicitaban entre políticos o burócratas, nobles o gente pudiente. Este tipo de obras se hicieron en el Perú y principalmente aquí en la Nueva España. El formato de las pinturas era mediano y pequeño, la mayoría se hicieron sobre tela y al óleo. Se empezaron a hacer en la primera mitad del siglo XVIII y se continuaron hasta el último tercio. No eran obras sueltas, debían formar parte de una colección de 15 ó 16 lienzos, los cuales se fueron perdiendo y en subastas ya en el siglo XIX y XX se vendieron individualmente. En la época del movimiento de Independencia ya no se hacían, pero todavía estaban presentes en las casas de los adinerados.

Los cuadros muestran a una pareja con su hijo o hijos pequeños, al principio sólo en un fondo liso o sin detalles, pero después se mostrarán minuciosamente los entornos laborales o domésticos. Algunos de los representados serán sólo personajes y en otras ocasiones serán verdaderos retratos.

Muchos de los pintores de estas obras eran criollos o se suponía que pertenecían a este grupo, por lo que su visión es la que vemos plasmada o por lo menos, eso señalan los especialistas. La mayoría de las escenas de violencia doméstica se da entre los grupos mezclados o "castas" y no entre los españoles o criollos, éstos son mostrados como los poseedores de la educación, de la cultura o las artes. Laura Catelli señala:

3 *Ibidem* p. 31.

> El punto central aquí no es la diversidad racial en términos biológicos, sino la multiplicidad de posiciones de sujeto generadas por la clasificación racial colonial (Kellogg, 2000; Quijano 1993) y las posiciones del sujeto en la sociedad virreinal tardía producidas por el sistema de castas. Por lo tanto, en la manera criolla de construir estereotipos hay diversas negociaciones y atribuciones de características que no simplemente "fijan" sino que construyen un orden relacional multidireccional y una jerarquía de varios niveles.[4]

Los artistas no plasmaron la realidad social objetivamente, ya que algunos grupos están idealizados y otros están más duramente expuestos. Sin importar eso, estos magníficos cuadros obviamente sí nos acercan a la sociedad y al contexto de la época. Podemos ver, además, la riqueza natural de nuestro continente a través de las frutas y verduras que son pintadas, la riqueza cultural se ve reflejada en la comida, la ropa y en otros detalles. Podemos ver las calles, los mercados, las casas y los palacios, diversos oficios o actividades económico-comerciales. Vemos la vestimenta y peinados de los diferentes estratos sociales. Las actividades de ocio y relaciones humanas como paternas o maternas podemos conocerlas. Los pintores conocidos de estas obras fueron:

- Anónimos.
- Manuel Arellano 1711
- Juan Rodríguez Juárez *c*. 1715-1720s
- José de Ibarra *c*. 1753.
- Miguel Cabrera 1763. (Colecc. de 16 cuadros)
- Andrés de Islas
- Juan Patricio Morlete Ruíz
- Buenaventura José Guiol 1770-80
- José de Alcíbar 1760-70
- Francisco Clapera (esp. *c*.1785*)*
- José Joaquín Magón
- José de Páez *c*.1780.[5]

Las fuentes primarias artísticas que nos permiten conocer a la sociedad novohispana del siglo XVIII y de principios del XIX, especialmente de la Ciudad de México son diversas, desde los magníficos cuadros ya señalados hasta mapas, biombos con escenas de la vida cotidiana, paisajes, retratos de diversos individuos (nobles, familias de abolengo, eclesiásticos, monjas, intelectuales y artistas) y obras literarias de la época como las crónicas. Para este escrito utilicé tres crónicas, revisé dos novelas y una canción censurada por el Santo Oficio, titulada "Invitación a la Independencia" de 1808, cantada por el grupo Nesh-Kala de su cd

[4] Laura Catelli, "Pintores criollos, pintura de castas y colonialismo interno: los discursos raciales de las agencias criollas en la Nueva España del período virreinal tardío" en: *Cuadernos del CILHA*: <http://www.redalyc.org/pdf/1817/181725277008.pdf>

[5] Ver a lo largo de la obra de Ilona Katzew, *La pintura de castas: representaciones raciales en el México del siglo* XVIII, 239 p.

La música prohibida por la Inquisición, para complementar la visión que se tenía de la sociedad, lo que hacía, a qué se dedicaba, los productos que vendía y compraba, dónde realizaba las actividades principales y en qué ámbitos se movía:

Crónicas de la Ciudad de México, s. XVIII (1690-1780):

- Fray Agustín de Vetancurt (*Tratado de la ciudad de Mexico y las grandezas que la ilustran despues que la fundaron los españoles* en *Teatro Mexicano).*
- Juan Manuel de San Vicente (*Exacta descripción de la magnífica corte mexicana, cabeza del nuevo americano mundo, significada por sus essenciales partes, para el bastante conocimiento de su grandeza).*
- Juan de Viera (*Breve compendiossa narracion de la ciudad de Mexico, corte y cabeza de toda la America septentrional).*
- Novela *El Periquillo Sarniento* (1816) de José Joaquín Fernández de Lizardi (quien ubicó a su personaje en el s. XVIII, nacido entre 1771 al 73). La otra novela de Lizardi, *La Quijotita y su prima*, publicada parcialmente en plena época independentista, en 1818.

Estas interesantes crónicas y novelas nos permiten adentrarnos al ámbito, a la descripción de la sociedad novohispana y su entorno, a las calles, plazas, mercados y edificios principales. Simplemente ilustraré con un pequeño fragmento del poblano Juan de Viera (n. 1719 ó 20) y su *Breve compendiosa narración de la ciudad de México, corte y cabeza de toda la América septentrional* (1777 o 78) la vida cotidiana de esta sociedad dieciochesca novohispana, que, si bien es de la primera mitad de ese siglo, las ciudades no cambiaron radicalmente hasta la época de la Independencia. Juan vivió mucho tiempo en la Ciudad de México y pudo darse cuenta de todo lo que había, describió diversos lugares y diversiones como las siguientes:

> Y ya que hemos llegado a tocar en las diversiones y paseos, comenzaremos con la Cassa de Gallos donde se lidian por la mañana y tarde, siento éste uno de los asientos que tiene el Rey en esta Ciudad y que le produce cerca de 80 mil pesos. Está formado en figura de Plaza con asientos en lo bajo de la circunferencia y en lo alto, por la mitad tiene formados quartos cubiertos de celosías, donde puede cualquiera persona decente registrar la Plaza sin ser vista, y por el otro lado hai formadas unas gradas que suben hasta lo alto desde donde, a cara descubierta multitud de gente registra todo el Palenque y hacen las apuestas sin el recato de los que están en los quartos. Hai un Juez de sentencia en caso de duda qual es el gallo que ha ganado, y en caso de alguna resolución puede proceder con jurisdicción suficiente contra los culpables. En este mismo Palenque, los días de fiesta que no se lidian gallos suelen concurrir por la mañana los maestros de esgrima con todos sus discípulos a ejercitarse en el juego de espada y daga, de espada sola y luego de sable.[6]

[6] Juan de Viera, *Breve compendiosa narración de la ciudad de México, corte y cabeza de toda la América septentrional*, p. 259.

Como podemos ver, a través de este tipo de descripciones, junto con las pinturas de escenas de costumbres o castas, retratos y paisajes podemos hacer una excelente recreación de la época novohispana del siglo XVIII y del XIX. Son fuentes valiosas a las que podemos recurrir para analizar y también, deleitarnos si nos interesa el período. Aunque era una sociedad con marcadas diferencias socioeconómicas, discriminación y un alto grado de analfabetismo, al mismo tiempo, pudimos apreciar que la sociedad era dinámica, que la pertenencia a alguna asociación o corporación (gremio, cofradía, etc.) era de gran ayuda para que los individuos no estuvieran completamente solos en la sociedad. Aunque no analizamos la situación de las mujeres en este ensayo, su situación también dependía a que grupo pertenecían, si tenían honor y abolengo o si eran mujeres que trabajaban como vendedoras, costureras, prostitutas o "amigas" educando someramente a niñas pequeñas. A las niñas y niños podemos conocerlos por las pinturas, ver su entorno, actividades y moda. Más estudios sobre la infancia novohispana deberían impulsarse más, aunque no es un tema fácil, pero podría ser muy interesante. En cuanto a los hombres, su situación nuevamente estaba vinculada con qué sector o familia habían nacido, es obvio que había una necesidad por "mejorar la raza", buscando estar más cercanos a lo español o en su caso, a lo indígena. Aunque las mezclas raciales, productoras de las "castas" en realidad estaban más vinculadas con el concepto de la "otredad" y de lo que se pensaban eran las características morales de determinada casta.

Las fuentes primarias ya mencionadas pueden resultar muy importantes en una estrategia didáctica, pero las nuevas generaciones son muy visuales y hay que incorporar nuevos elementos, como el cine. La fotografía y su secuencia como imagen en movimiento, mejor conocida como cinematógrafo marcó un hito en la memoria visual histórica. El cine sin lugar a duda es una excelente herramienta didáctica, como ya se mencionó, y de investigación de los acontecimientos y procesos históricos. El análisis de cine como estrategia y fuente histórica ayuda a ver con ojos críticos una película, el contexto histórico de la historia representada en la pantalla, así como el del período de filmación. Tomando en cuenta esto es que he utilizado, *Hidalgo, la historia jamás contada y El espíritu que liberó un pueblo: Morelos* con otros ojos, con una visión más amplia. Como historiadores nos corresponde ayudar a ampliar la memoria histórica, la visión crítica y las opiniones de los estudiantes, las películas sabiéndolas utilizar pueden ser magníficas herramientas y estrategias didácticas. No sirve ver una película con fines didácticos si sólo se ve y se les pide un resumen a los alumnos. Hay que hacer comentarios, parar la película si se necesita para enfocar la mirada en ciertos detalles, datos, actitudes, escenas, secuencias. Si se puede ver más de una vez el material fílmico estaría excelente, aunque a veces los tiempos escolares no lo permitan. Hay diversas sugerencias y formas de ver el cine en la historia, así como dijo Robert Rosenstone en "Inventando la verdad histórica en la gran pantalla" en *Una ventana indiscreta. La historia desde el cine,* las películas al igual que otro tipo de fuentes incluso, las historiográficas "académicas", son construcciones de la realidad histórica, no son espejo de los procesos, hechos históricos y los personajes. Los historiadores debemos acercarnos y utilizar al cine con otros ojos, menos rígidos y recordando que el cine no tiene la finalidad de plasmar la realidad, sino interpretarla desde la mirada del director. Estos detalles hay que recordarlos y explicarlos a los estudiantes, señalar que no es fuente primaria el cine si vemos historias de siglos pasados, como es el caso de las películas *Hidalgo, la historia jamás contada y El espíritu que liberó un pueblo: Morelos*. En la primera se ve la sociedad, la vida cotidiana del siglo XVIII y el

momento en que Miguel Hidalgo es hecho prisionero y va a ser fusilado. En la segunda, se ve cómo José María Morelos, decide seguir el llamado de Hidalgo, su vida personal, su gran liderazgo como "Siervo de la Nación" y magnífico estratega militar. La vida cotidiana de la Nueva España en tiempos de la guerra de Independencia también es recreada.

Las fuentes primarias de la época y las secundarias, como libros de texto y películas, pueden utilizarse, compararse y ayudar a desarrollar la visión crítica, reflexiva de los estudiantes, así como un tratamiento más lúdico de la Historia.

Como estrategia didáctica, los estudiantes primero deben leer sobre el período, el profesor-historiador debe recuperar el conocimiento previo que ellos tienen del tema y período. También se pueden hacer esquemas, cuadros sinópticos, cuestionarios, etc. De manera general, para después utilizar las fuentes primarias (como la música) y las secundarias, de manera que se complementen. Incluso, usar videos como los que están en YouTube, en el canal "mexicohistoria", llamados *Secretos de nuestra historia*. Estos videos son entrevistas ficticias a diversos personajes, representados por actores, en los que se habla del contexto histórico, sus acciones, elementos de su vida personal y dan otra perspectiva lúdica o divertida.

Después de abordar lo general (antecedentes y guerra de Independencia), para aterrizar en algo más particular, como es la vida cotidiana en vísperas de la Independencia, es que se pueden utilizar fragmentos de las crónicas y de las novelas de Lizardi, observar y analizar las pinturas de castas, retratos de personajes, además de alguna o las dos películas de Antonio Serrano. Se pueden hacer cuadros, esquemas, cuestionarios o ensayos, collages, etc., según la visión del académico.

Usando específicamente *Hidalgo, la historia jamás contada*, sin hacer resumen, sino más bien una reflexión o análisis, los estudiantes, pueden abordar los siguientes temas de manera oral o/y escrita:

1. Explicar y describir la vida cotidiana (calles, moda, comida, música, usos y costumbres) para después compararlos con los actuales, siglo XXI. Observar y reflexionar sobre los cambios y las constantes de los mexicanos.
2. Detectar la influencia del pensamiento ilustrado o de la Ilustración en Hidalgo y otros personajes (conocimiento, ciencia, razón, derechos del ciudadano, etc.). Nuevamente, compáralo con lo actual, ver que los derechos que tenemos sociales y políticos no son nuevos, tienen varios siglos.
3. Señalar los problemas socio-económicos que aparecen en la película y que fueron algunos detonantes para el movimiento independentista.
4. Explicar la importancia de la religión en la vida cotidiana y el pensamiento, en la Nueva España. Hacer el vínculo con el tiempo presente. Hacer ver que los hechos del pasado están vinculados con la actualidad.
5. Dar la opinión sobre la película, los personajes históricos, aquí se puede hacer una comparación con el video de YouTube de la "entrevista" a Miguel Hidalgo y a Ignacio Allende.[7]

[7] <http://paolaparrafdez.blogspot.com/2010/04/la-revolucion-de-independencia-de.html>

Después de reflexionar sobre la sociedad novohispana, la vida cotidiana, los privilegios, la necesidad de cambios ante el control de la corona española borbónica, la Invasión Napoleónica a España, etc. Y cómo los ideales ilustrados con una visión más justa, más incluyente, se vieron reflejados antes y durante la Independencia, los estudiantes, con optimismo, podrán tener su visión del proceso, de la vida cotidiana como hilo conductor hasta su época contemporánea. La Historia como maestra, que ayuda a mantener la memoria, para evitar los mismos errores e impulsar lo más conveniente, que hace reflexionar, comparar, es la protagonista en los estudiantes.

Referencias

Alberro, Solange, Alicia Hernández y Elías Trabulse (coords.), *La Revolución Francesa en México*, México, El Colegio de México, 1992.

Álvarez de la Peza, Miguel, Gloria Raquel Escalante Fuentes, *Historia de México 1*, México, Editorial Esfinge, 2010.

Burke, Peter, *Visto y no visto*, texto en pdf en: <http://rodolfogiunta.com.ar/Patrimonio/Biblio%20032.pdf>

Camarero, Gloria, *et.al.*, (coords.), *Una ventana indiscreta. La Historia desde el Cine*, Madrid, Ediciones JC, Universidad Carlos III de Madrid, 2008.

Cosío Villegas, *et.al*, *Historia Mínima de México*, México, El Colegio de México, 1994.

Fernández de Lizardi, José Joaquín, *La Quijotita y su prima*, México, Porrúa, 1990, (Sepan Cuantos…, No. 71).

———, *El periquillo sarniento*, México, Porrúa, 1974.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Vivir en Nueva España. Orden y desorden en la vida cotidiana*, México. colmex, 2009.

——— (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. El siglo* xviii*: entre tradición y cambio*, México, colmex, 2005.

———, *Educación, familia y vida cotidiana en México virreinal*, México colmex, 2013.

———, Solange Alberro, *La sociedad novohispana. Estereotipos y realidades*, México, colmex, 2013.

Hernández Jiménez, Gloria, *et.al.*, *Manual de apreciación cinematográfica* en: <https://itunes.apple.com/mx/book/manual-apreciacion-cinematografica/id822970320?mt=13&fbclid=IwAR2vrxXFENbvS-z6-6behi7vSoaZl-cdLDf-c80vpqIwmuCFwAXMg4oiLKc>, (consultado entre enero y febrero del 2019).

Katzew, Ilona, *La pintura de castas: representaciones raciales en el México del siglo* xviii, Madrid, Turner, c.2004.

Miranda Basurto, Ángel, *La evolución de México*, México, Editorial Herrero, 1969.

Navarrete, Federico, *et.al.*, *Historia II*, México, Ed. Castillo, 2008.

Romero Flores, Jesús, *México, historia de una gran ciudad*, México, B. Costa-Amic Editor, 1978.

Rubial García, Antonio, *La Nueva España*, México, Conaculta, 1999.

———, *El paraíso de los elegidos. Una lectura de la historia cultural de Nueva España (1521-1804)*, México, fce, unam, ffyl, 2014.

Sánchez Córdoba, Humberto, *et.al.*, *Historia de México II. Un enfoque constructivista*, México, Pearson, Prentince Hall, 2008.

Torres Quintero, Gregorio, *México hacia el fin del virreinato español*, México, Conaculta, 1990.
Tovar de Arechederra, Isabel, Magdalena Mas (comps.), *El corazón de una nación independiente. Ensayos sobre la Ciudad de México, III*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Universidad Iberoamericana, DDF, 1994.
Vetancurt, Agustín de, Juan Manuel de San Vicente y Juan de Viera, (Prólogo y bibliografía de Antonio Rubial G.), *La ciudad de México en el siglo XVIII (1690-1780). Tres Crónicas*, México, Conaculta, 1990.

Audiovisuales

Serrano, Antonio, *Hidalgo. La historia jamás contada*, México, Astillero Films, Conaculta, Wanda Films, TVE, 2010, 90 min.
———, *El espíritu que liberó a un pueblo, Morelos*, México, Astillero Films, Estudios Churubusco Azteca, 2011, 100 min.



PARTE III

REPENSAR LA REVOLUCIÓN MEXICANA, NUEVAS EXPERIENCIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA



REVOLUCIÓN MEXICANA Y CINE. DE LA LUCHA ARMADA A LA CRISIS INSTITUCIONAL. UNA REVISIÓN EN EL AULA DE HISTORIA A TRAVÉS DE LAS PELÍCULAS: *LA SOMBRA DEL CAUDILLO, LAS FUERZAS VIVAS* Y *LA LEY DE HERODES*

Luis Francisco Velarde Martínez[1]

Introducción

La conmemoración de los 100 años del inicio de la revolución mexicana revivió el debate sobre los límites y alcances del movimiento de 1910-1920, sus herencias y la caducidad de sus postulados, explotados hasta el cansancio en los discursos públicos por el sistema político mexicano del siglo XX. Desde el Partido Nacional Revolucionario (PNR), pasando por el de la Revolución Mexicana (PRM) hasta el Revolucionario Institucional (PRI) todos los políticos importantes aquí y allá se refirieron a la lucha armada contra la dictadura de Porfirio Díaz, así como a lo que ellos consideraron como sus más grandes logros: la constitución de 1917, la reforma agraria, y la defensa de los derechos laborales, sólo por citar algunos.

Sin embargo, con el correr del siglo XX, de hecho desde muy temprano, surgieron opiniones que pusieron en duda la aplicación efectiva del "proyecto revolucionario" y criticaron la ausencia de una verdadera democracia como lo demostraron las movilizaciones de maestros, médicos, ferrocarrileros, electricistas, campesinos y estudiantes en diversas partes del territorio nacional realizadas entre las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, los diversos movimientos guerrilleros de los setenta a noventa y la lucha por la apertura política de las últimas décadas en esa misma centuria.

Desde el punto de vista de la historiografía estos temas tuvieron una muy productiva etapa revisionista a partir de la segunda mitad del siglo XX,[2] sin embargo, al aproximarnos al cierre de esa centuria fueron sustituidos en el debate público por otros como la conmemoración de los 500 años del "descubrimiento de América" en 1992 en el contexto de

[1] Doctor en Historia. Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIESAS-Peninsular).

[2] Una extraordinaria revisión general se encuentra en Barrón, Luis, *Historias de la Revolución*, México, CIDE/Fondo de Cultura Económica, 2004.

la integración plena de México a la economía global, misma que habría de sellarse años después con la firma y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCAN).

La situación dio un nuevo giro con la llegada del Partido Acción Nacional a la presidencia de la república (alternancia política) porque como había de esperarse no sólo se volvió a cuestionar la vigencia de la revolución mexicana, sino que además se pretendió reivindicar el papel histórico de Porfirio Díaz e introducir a otros actores en la memoria nacional, tales como los conservadores de la Guerra de Reforma y el Segundo Imperio o los cristeros de la segunda década del siglo pasado.

Estos cambios socio-políticos y sus respectivas influencias en la historiografía sobre el tema han impactado también en la forma en que desde los salones de clase se ha abordado el movimiento armado de 1910-1920, por lo tanto, a 109 años de su inicio y alentados por las nuevas condiciones político-sociales, cuyos rasgos esenciales serían la llegada de un gobierno de izquierda a la presidencia de la república, los altos niveles de desigualdad entre la población del país,[3] la violencia desatada vinculada al crimen organizado, la violencia de género, la corrupción política, el desmantelamiento del Estado social y la privatización de sectores clave de la economía derivada de la aplicación de políticas económicas de corte neoliberal, entre otras, resulta de gran relevancia repensar ese proceso histórico a la luz de nuevas fuentes y aproximaciones.[4]

En esta ponencia proponemos que el cine constituye uno de esos vehículos para la reflexión porque a través de las películas de corte histórico permite captar no solamente la visión particular de los realizadores sobre hechos y procesos del pasado, sino en especial el contexto sociopolítico desde el que se filmaron y distribuyeron. Las cintas que destacamos para este ejercicio son: *La sombra del caudillo* (Julio Bracho, 1960), *Las fuerzas vivas* (Luis Alcoriza, 1975) y *La ley de Herodes* (Luis Estrada, 1999). Cada una de ellas refleja un aspecto en particular de la revolución mexicana, entendida como un proceso de larga data que inicia con el conflicto armado, pero se extiende a lo largo y ancho del siglo XX, mezclándose y confundiéndose con el sistema político al grado de identificar a los gobiernos del PNR, PRM Y PRI como los regímenes de la revolución en alusión a la supuesta herencia recibida de aquella lucha social.[5]

[3] Si se desea profundizar en el tema véase el *Informe movilidad social en México 2019. Hacia la igualdad regional de oportunidades* elaborado por el Centro de Estudios Espinosa Yglesias en: <https://ceey.org.mx/informe-de-movilidad-social-mexico-2019/>

[4] La revisión en torno a los contenidos pedagógicos en los programas de estudio referentes a la revolución mexicana, así como el grado de profundidad en su estudio merece un trabajo aparte que escapa de las posibilidades de esta ponencia.

[5] El sustento teórico desde el cual nos aproximaremos al trabajo en el aula proviene de las investigaciones realizadas por historiadores y otros estudiosos de la relación entre cine e historia, entre éstos destacamos los aportes de Marc Ferro, Robert A. Rosenstone, Pierre Sorlin, Julio Montero, Gloria Camarero, Vanessa de Cruz, Beatriz de las Heras y Matteo Sanfilippo (véase referencia completa en la bibliografía). Estos autores ofrecen a partir de perspectivas diversas herramientas para el análisis del cine como "fuente" histórica, mismas que podemos retomar para guiar el trabajo en el aula.

Utilidad de las cintas *La sombra del caudillo, Las fuerzas vivas* y *La ley de Herodes* para repensar la Revolución Mexicana

El proceso sociopolítico que denominamos Revolución Mexicana interesó desde sus inicios a periodistas y creadores incipientes de la imagen en movimiento, por lo que lo mismo personajes que batallas fueron captados por las cámaras, tal fue el caso de Pancho Villa o Venustiano Carranza y de algunos encuentros protagonizados por la División del Norte comandada por el primero.[6]

Posteriormente, una vez constituida la industria cinematográfica nacional se diversificaron e incrementaron considerablemente las producciones que trataron sobre el tema revolucionario (de hecho como producto comercial exitoso éste ha sido uno de los de mayor explotación directa o indirectamente).[7] Si aplicamos a las cintas realizadas de entonces a la fecha el criterio que anunciamos al inicio de este texto respecto a considerar la revolución no sólo como hecho armado, propiamente dicho, sino como un proceso de institucionalización del poder a través de un proyecto social particular notaremos que la producción no sólo se incrementó sino que se ha mantenido durante las primeras décadas del XXI.[8]

Una de las principales inquietudes de las y los docentes de historia de México a la hora de elegir y construir estrategias didácticas para desarrollar el trabajo cotidiano, dentro y fuera del aula, es determinar el nivel de profundidad para tratar el contenido pedagógico de la asignatura. Al respecto los programas oficiales más recientes, los de la denominada "Nueva reforma educativa", es decir, la impulsada durante el sexenio de Enrique Peña Nieto asignan al tratamiento de la historia en secundaria la función de formador de la conciencia histórica con lo cual respaldan, de hecho, la profundidad en el estudio de los contenidos.[9]

Además de lo anterior el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria representa una oportunidad inmejorable para integrar al aula procedimientos y recursos complementarios a los tradicionales,[10] en particular nos referimos al cine, idealmente, la inclusión debería transitar del uso de documentos fílmicos (vistas) y películas de corte histórico a la creación de cortometrajes y video documentales por parte de las y los estudiantes.

6 Esta forma inicial de acercarse al hecho armado estuvo más cerca del documental que de lo que en las décadas posteriores conoceríamos como cine de la revolución, propiamente dicho.

7 Una descripción amplia respecto a la evolución de la cinematografía nacional y la producción de cintas con temática revolucionaría se encontrará en: Varios autores, *Hojas de cine. Testimonios y documentos del Nuevo Cine Latinoamericano*, vol. II, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Autónoma Metropolitana/ Fundación Mexicana de Cineastas, 1998 y Varios autores, *Cine y revolución. La Revolución Mexicana vista a través del cine*, México, Instituto Mexicano de Cinematografía/Cineteca Nacional, 2010.

8 Desde esta óptica, una cinta como *La dictadura perfecta* (Estrada, 2014) mostraría la fase más tardía de la decadencia del "proyecto revolucionario" priísta, la traición a éste o la resistencia para dejar el poder.

9 Véase Historia. *Educación secundaria Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, México, Secretaría de Educación Pública, 2017.

10 Tales como la investigación documental, el planteamiento y la solución de problemas, la conferencia, el interrogatorio, la discusión grupal, el simposio, la mesa redonda, el panel, el debate y la dramatización junto con el uso de documentos históricos, la prensa, la historieta, la caricatura, el libro de texto, los esquemas lógicos, los mapas conceptuales, la anécdota, los mapas, etc.

En este sentido, la pregunta de hasta dónde debemos y podemos guiar a los alumnos en su análisis del tema a desarrollar a través de las películas elegidas dependerán de cada uno de los docentes. Por nuestra parte, proponemos que el uso provechoso de las cintas "La sombra del caudillo", "Las fuerzas vivas" y "La ley de Herodes" dependerá de seguir algunos lineamentos generales, mismos que describimos a continuación.[11]

a) Recuperación de conocimientos previos y aspectos generales del tema. La estrategia debe iniciar por la recuperación de los conocimientos previos de los alumnos, toda vez que se sugiere desarrollarla después de haber estudiado la "unidad temática" sobre la revolución mexicana y los cambios introducidos en la sociedad a lo largo de mayor parte del siglo XX,[12] es decir, sobre las causas que motivaron el surgimiento del movimiento armado de 1910-1920, sus fases y acontecimientos principales y los productos que de ella resultaron, tales como la constitución de 1917 o la reforma agraria, así como las instituciones a través de las cuales se materializó el "proyecto revolucionario" en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.
b) Investigación complementaria. Una vez cubierto este requerimiento (para ello el uso de líneas de esquemas de representación espacio temporal, como mapas, líneas del tiempo o conceptual, será de vital importancia), los docentes deberán identificar cuáles son las lagunas informativas de los alumnos, mismas que serán subsanadas mediante una investigación complementaria en la prensa, la caricatura, la pintura, la música popular y desde luego también en la cinematografía, buena parte de este material se puede localizar fácilmente en la red de internet.
c) Planteamiento del problema central, las actividades a desarrollar y diseño de instrumentos para el análisis fílmico. Ya con la investigación complementaria se procederá problematizar la revolución mexicana a través de preguntas generadoras. Para ello se requerirá del uso organizadores de la información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, diagrama de flujo, etc.).

Al respecto, una pregunta generadora que puede captar el interés de los alumnos sería ¿Cuáles son los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales de la sociedad mexicana contemporánea que tuvieron su origen o influencia en el conflicto armado de 1910-1920? A partir de ella se pueden plantear otras igualmente relevantes, tales como: ¿cómo estaba organizada la sociedad durante el porfiriato justo antes del estallido revolucionario y por qué esa forma de organización social propició las condiciones para la inconformidad política y el levantamiento armado?

11 El tiempo destinado para cada etapa queda a criterio del profesor y la manera en que lleve su planeación anual, sin embargo, se recomienda desde nuestra experiencia en el aula que no se avance a la fase siguiente hasta no haber alcanzado las metas y expectativas correspondientes, de lo contrario podría obtenerse un resultado final adverso.

12 En el programa de historia para secundaria del 2011 correspondía al *Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)*. Por su parte, en el programa de la reforma del sexenio de Peña Nieto el contenido aparece dentro del eje denominado *Cambios sociales e instituciones contemporáneas*, véase referencia completa en la bibliografía.

Después de la problematización del objeto de estudio, el profesor ofrecerá a los alumnos herramientas conceptuales esenciales, pero pertinentes que los orientarán en el análisis de los filmes en dos ámbitos: a) la parte técnica general, es decir, desde la cinematografía misma, (la dirección, el guion y el storyboard, el rodaje, el montaje, la edición, la iluminación, el equipo humano, la producción, etcétera)[13] y b) lo que podemos denominar como la "estructura de la película", constituida por el texto, historia y trama, y el contexto, o sea, las condiciones políticas, sociales y económicas en que se produjo y circuló la cinta.

a) Análisis de los filmes. En esta fase los docentes proporcionarán a los alumnos información general sobre las cintas a analizar, por ejemplo, el nombre de los directores, los años en que se produjeron, los actores que participaron en ellas, así como una sinopsis de estas, todos estos referentes constituyen propiamente las fichas técnicas de las películas.[14]

Con esta información de por medio se puede ya entrar de lleno en los filmes. En primer lugar, se proporcionará a los estudiantes un encuadre general en el que se les explique cuáles son los rasgos que las hacen útiles para repensar la revolución mexicana. De acuerdo con lo escrito en los párrafos previos la parte textual de las cintas (historia y trama) se resume de la manera siguiente:

- *Las fuerzas vivas* (Alcoriza, 1975) describe las peripecias padecidas por la población de un lugar X en la provincia mexicana (en el cual están representadas todas las clases y los grupos sociales: comerciantes, profesionistas, campesinos, políticos, militares o desde otra perspectiva, los sectores del "antiguo régimen", el clero, la milicia y el poder civil) ante la inminencia del movimiento armado en su fase inicial y los cambios provocados por la renuncia de Porfirio Díaz y el triunfo de Francisco I. Madero.
- *La sombra del caudillo* es una película de 1960 basada en la novela homónima escrita por Martin Luis Guzmán, publicada en 1929, es decir, en pleno reacomodo de la familia revolucionaria tras la muerte del general Álvaro Obregón. En ella los generales Ignacio Aguirre e Hilario Jiménez, antiguos compañeros de armas, se disputan la simpatía del Caudillo, para sucederlo en la silla presidencial. La intriga y los golpes bajos es la tónica de la película.
- *La ley de Herodes* (Estrada, 1999, por su parte, muestra la corrupción y la descomposición del sistema político mexicano hacia mediados del siglo XX a través de un personaje gris, Carmelo Vargas, quien de la noche a la mañana es nombrado

[13] En la medida en que el acercamiento al cine por parte de las y los estudiantes sea completo, no sólo se habrá cumplido el objetivo de introducir este medio de comunicación a la clase de historia, sino que se estará en condiciones de guiar a los alumnos en la elaboración de productos finales vinculados con la imagen en movimiento, tales como cortometrajes y documentales.

[14] En este caso un recurso siempre a mano será la Wikipedia, ahí se encontrará la información puntual sobre los largometrajes aquí sugeridos: <https://es.wikipedia.org/wiki/La_sombra_del_caudillo_%28pel%C3%ADcula_de_1960%29>, <https://es.wikipedia.org/wiki/Las_fuerzas_vivas>, <https://es.wikipedia.org/wiki/La_ley_de_Herodes>

autoridad política de un pueblo perdido en la zona más marginal de la provincia mexicana. Vale la pena resaltar que en la cinta hay continuas referencias a los niveles de gobierno estatal y federal (al igual que en "Las fuerzas vivas" se representan todos los sectores sociales), por lo tanto, lo que ocurre en San Pedro de los Saguaros, lugar donde se desarrolla la historia, es un reflejo en realidad de la situación del país durante el alemanismo.

Tras la explicación general sobre el texto (historia y trama) conviene preguntarnos ¿qué hay de útil para repensar la revolución mexicana en esas cintas, cuyo contenido es una ficción y no una fuente histórica propiamente dicha? Las respuestas son variadas y quedarán sujetas a una revisión y ampliación constantes, así que necesariamente tendrán carácter provisional.

En primer lugar, el trabajo de Luis Alcoriza es una crítica ácida al uso demagógico de la Revolución por parte de los políticos inicialmente contrarios a ella y que tras la renuncia de Díaz o de última hora cambiaron de bando para seguir ejerciendo el poder, pero también los conflictos entre las clases sociales antes, durante y después del triunfo maderista, por lo tanto, a través de la selección de secuencias significativas, la obra está llena de ellas, se puede incentivar la reflexión de las y los estudiantes Son particularmente interesantes aquellas donde se desarrollan los discursos de ambos bandos (porfiristas y revolucionarios) a través del cura, el alcalde, el profesor y el hombre común y corriente convertido de repente en líder opositor.

Partiendo de la pregunta acerca de lo qué es una revolución se discutirá grupalmente a partir de los conocimientos previos y la investigación complementaria realizada por los alumnos en la prensa de la época, la pintura, la música popular, la literatura, el cine, etcétera, en torno a la manera en que el conflicto armado de 1910-1920 impactó a la sociedad mexicana en diversas regiones del país, incluyendo la suya propia. El ejercicio se puede apoyar en las siguientes interrogantes: ¿cómo vivieron los habitantes de mi ciudad o pueblo los acontecimientos de aquellos años? ¿fueron participantes directos (revolucionarios) o sólo simpatizantes? ¿cuáles fueron los cambios experimentados tras el hecho de armas? ¿cuáles fueron las instituciones jurídicas y sociales creadas para materializar los ideales revolucionarios? ¿cuántas de ellas se mantienen en el presente?

Por su parte, en *La sombra del caudillo* se evidencian los mecanismos de la trasmisión de poder durante los años inmediatos posteriores a la guerra civil, es decir, los dominados por la facción sonorense caracterizados por la ausencia de medios democráticos y una lucha descarnada por el poder político al interior del bando triunfante del conflicto armado. Julio Bracho, el director de la cinta, logra plasmar en ella una crítica muy ruda en contra del ejército (a diferencia de Alcoriza en *Las fuerzas vivas* que recurre a la comedia, él se refugia en el género dramático).[15]

Las secuencias cinematográficas más útiles para el ejercicio que aquí proponemos son aquellas donde se muestran los intercambios verbales intensos entre los generales Aguirre y Jiménez, el uso del "acarreo" político (a través de las organizaciones de base obreras

[15] Esto ocasionó que el filme estuviera vetado durante décadas, razón por la que se le conoce como la película maldita del cine mexicano. Si se desea profundizar en la censura aplicada a *La sombra del caudillo* véase De la Vega Alfaro, Eduardo, *La revolución traicionada. Dos ensayos sobre literatura, cine y censura*, México, UNAM, 2012.

y campesinas) por parte de Catarino Ibáñez, cacique toluqueño, para favorecer la candidatura presidencial del segundo personaje, la tortura del diputado Axkaná González, las discusiones en la cámara legislativa y desde luego la aprensión y el asesinato del militar Ignacio Aguirre y el político Olivier Fernández para sacarlos de la jugada política.[16]

Cabe mencionar que de los tres este es el filme con mayor carga histórica, pues los hechos narrados en la novela de Luis Guzmán, en la que está inspirada la película, son bastante similares a los sucedidos en la década de los años veinte, en particular a los conocidos como "La matanza de Huitzilac" de octubre de 1917, en la cual fue asesinado en general Francisco Serrano junto con un grupo de sus colaboradores con el propósito de limpiar el camino para la reelección del también general Álvaro Obregón.

Las preguntas orientadoras para analizar este filme son: ¿cuál fue el papel de los militares en la reorganización del sistema político posrevolucionario? ¿En qué se fundamentó? ¿Cómo se dirimían los conflictos entre opositores políticos? ¿Además del caso de Francisco Serrano cuáles otros ejemplos pueden mencionarse? ¿cuáles son los aspectos tratados en la cinta que pueden observarse en la política mexicana actual? ¿por qué ocurre de esta manera?

Por último, en *La ley de Herodes* podemos apreciar la corrupción y descomposición del sistema político mexicano en la transición del mando militar al civil (la película está ambientada en el sexenio de Miguel Alemán Valdez). Como señalamos en la presentación de la ficha técnica del filme, aunque el director Luis Estrada recurre a un modesto pueblo para mostrar esta situación, en realidad hace una crítica global, en donde incluye el papel de la iglesia, la oposición política, la lucha por el control político entre militares y civiles, el funcionamiento de la burocracia mexicana, las incongruencias del sistema tributario y desde luego la obsesión personal por el poder.

Ésta es de la tres la cinta con la mayor apertura cinematográfica debido al uso de lenguaje altisonante y escenas explícitas de sexo,[17] sin embargo, precisamente por su crudeza, mezclada con pequeñas dosis de humor, se convierte en un buen material para el análisis dentro del aula. Algunas de las preguntas que podemos plantear para esta cinta son: ¿cuáles son los aspectos de corrupción política que se muestran ahí? ¿cómo se dirimen los conflictos entre adversarios políticos? ¿cuáles fueron los rasgos más notorios del sexenio de Miguel Alemán? ¿Cómo funcionaba el sistema político priísta? ¿En qué sentido el contenido de la película muestra situaciones aún vigentes en nuestro país?

Para completar el ejercicio reflexivo a continuación se proponen algunas interrogantes que servirán de guía en la aproximación a la parte contextual de los filmes (aquí se retomarán de nueva cuanto los conocimientos previos de los alumnos y la investigación complementaria desarrollada al inicio de la estrategia didáctica): ¿cuáles fueron las condiciones económicas, políticas y sociales en que se filmaron las películas antes referidas? ¿En qué medida el contenido de los filmes refleja estas condiciones? ¿Cuál era el perfil y

[16] Después de ver las películas los docentes elegirán a partir de su propio criterio aquellas secuencias que consideren relevantes.

[17] Será responsabilidad del profesor la decisión de usar o no esta película para el ejercicio propuesto, desde nuestro punto de vista contiene secuencias rescatables por su alto impacto. Mantenerla dentro del análisis planteado ayudaría a formar a los alumnos en la apreciación del arte con un criterio amplio. En caso de optar por sacarla se le puede sustituir con *Calzonzin inspector* (Afonso Arau, 1974).

currículum de los directores al momento de la filmación? ¿Qué estaba pasando con los sectores aludidos en las cintas al momento de su estreno (campesinos, partidos políticos, militares, clero, etcétera)? ¿Quién produjo las películas?

- Elaboración y presentación de productos finales. Una vez que se han planteado las preguntas se procederá a una discusión grupal a través de los equipos de trabajo previamente organizados y se ultimarán detalles para la elaboración, entrega y/o presentación de los productos finales, estos, por lo regular suelen ser trabajos escritos, pero nosotros proponemos que la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el uso del cine como medio para repensar la revolución mexicana ofrecerá mejores resultados si se incluye la elaboración de cortometrajes y documentales por parte de las y los estudiantes.

En estos productos finales los alumnos pueden desde filmar su propia ficción sobre la revolución mexicana hasta presentar las opiniones de compañeros, profesores y especialistas acerca del impacto del conflicto armado de 1910-1920 en la sociedad mexicana contemporánea, para ello se recomienda recuperar la memoria familiar por medio de los abuelos, por ejemplo. Idealmente los cortometrajes y documentales se presentarán ante toda la escuela e incluso se puede organizar un festival de cine y premiar simbólicamente a los mejores trabajos.[18]

Reflexiones finales

La incorporación del cine como herramienta para repensar el levantamiento armado de 1910-1920, así como sus consecuencias e implicaciones para la sociedad mexicana, desde corte de ese periodo hasta la fecha, abre una serie de posibilidades para el trabajo en el aula de historia, particularmente en lo que atañe al uso de las nuevas tecnologías y aunque demanda del docente una actualización permanente, por ejemplo, en el acercamiento a la cinematografía como arte (en su parte técnica y estética) promete buenos resultados al ofrecer a los alumnos estrategias y recursos de aprendizaje significativos apoyados en la experiencia a partir de colocar a estos en el centro de atención del proceso educativo.

Con ello no sólo estaríamos formando en los alumnos el pensamiento histórico-crítico que le permita entender a las sociedades actuales a partir de analizar su pasado, sino que encausaríamos de manera positiva su interés por el uso de la tecnología en plena era de la democratización del video y la fotografía (significa que cada vez más personas pueden crear contenido a través de la telefonía móvil). Desde luego que el reto mayor será garantizar estas experiencias educativas a toda la población escolar del país, particularmente a

[18] La realización de documentales y cortometrajes por parte de los alumnos como un aspecto importante del trabajo en el aula de historia representa una oportunidad de oro para el trabajo interdisciplinario, esto es, estrechar lazos con los titulares de las asignaturas de español, tecnología, artes, etc. Su diseño requiere una planeación especial que por razones de espacio no explicaremos en esta ponencia, quedando así abierta la puerta para futuras reuniones.

aquella que habita en las zonas más pobres y marginadas. ¡He aquí el reto para una verdadera educación inclusiva!

Referencias

Alonso, Catalina M. Gallego, Domingo J. Honey, Peter, *Estilos de aprendizaje. Procedimiento de diagnóstico y mejora*, España, Ediciones Mensajero, 1993.

Armstrong, Thomas, *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*, México, Paidós, 2006.

Carretero, Mario, Castorina, José A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*, Argentina, Paidós, 2010.

———, *Aprender y pensar la historia*, argentina, Amorrortu editores, 2004.

Eggen, Paul D., Kauchak, Donald P. *Estrategias docentes. Enseñanza y contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento,* Fondo de Cultura Económica, México, 2012.

Ferro, Marc, *El cine. Una visión de la historia,* España, Akal, 2008.

———, *Historia contemporánea y cine,* España, Ariel, 2000.

Galván Lafarga, Luz Elena (cord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México, Academia Mexicana de la Historia, 2006.

Gardner, Howard, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, *México*, Fondo de Cultura Económica, 2014.

———, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, México, Paidós, 2015.

Hueso Montón, Ángel Luis, Camarero Gómez, Gloria, "La historia desde la imagen cinematográfica" en Hueso Montón, Ángel Luis, Camarero Gómez, Gloria (coords.), *Hacer historias con imágenes*, España, Editorial Síntesis, 2014.

Martínez, Raciel D. *Cine mexicano y multiculturalismo*, México, Editora de gobierno del estado de Veracruz, 2009.

Montero, Julio, "La historia y el cine documental. Sobre la posibilidad de presentar resultados de investigación en formato documental" en Hueso Montón, Ángel Luis, Camarero Gómez, Gloria (coords.), *Hacer historias con imágenes*, España, Editorial Síntesis, 2014.

Nieto López, José de Jesús, *Didáctica de la historia*, México, Santillana, 2001.

Robinson, Ken, Aronica, Lou, *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, México, Grijalbo, 2015.

Rosenstone, Robert A. "La película histórica como campo, como modo de pensamiento (historiar) y un montón de malas jugadas que le hacemos a los muertos" en Hueso Montón, Ángel Luis, Camarero Gómez, Gloria (coords.), *Hacer historias con imágenes*, España, Editorial Síntesis, 2014.

Sanfilippo, Matteo, "Modelo de análisis del cine histórico: Francia, Estados Unidos e Italia" en Hueso Montón, Ángel Luis, Camarero Gómez, Gloria (coords.), *Hacer historias con imágenes*, España, Editorial Síntesis, 2014.

Varios autores, Hojas de cine. Testimonios y documentos del Nuevo Cine Latinoamericano, vol. II, México, Secretaría de Educación Pública/Universidad Autónoma Metropolitana/ Fundación Mexicana de Cineastas, 1998.

Varios autores, *Cine y revolución. La Revolución Mexicana vista a través del cine,* México, Instituto Mexicano de Cinematografía / Cineteca Nacional, 2010.

Vega Alfaro, *Eduardo, La revolución traicionada. Dos ensayos sobre literatura, cine y censura*, México, unam, 2012.

Wood, David, "Estudio de la imagen en movimiento" en Baños Poo, Sabrina, García Catarino, Laura, Molina Espinosa, Rocío, *Construyendo historias con imágenes: documentos*, México, unam, 2011.



EL PODER DE LAS IMÁGENES, CINE, CENSURA Y MORALIZACIÓN EN *LAS ABANDONADAS*

Oscar Omar Álvarez Calderón de la Barca[1]

Cine, censura y poder

El cine es, sin duda, uno de los grandes protagonistas del siglo XX, lo es porque puede verse como un gran depósito de imágenes que consciente o inconscientemente guarda la memoria de una nación. Otra forma de verlo es como un espejo ante el cual cada sociedad se ve así misma; asimismo, posee una gran capacidad para la seducción y la evocación. Por último, puede verse como una caja de resonancia en clave pedagógica al servicio de las elites. Además, no requiere de un andamiaje pedagógico para ser comprendido. Basta con solo mirar para disfrutar de una película.

Por lo anterior considero relevante el estudio de la censura. La censura, ha sido y será objeto de interés para cualquier sociedad. Lo es, debido a que presta atención a las ideas en tanto expresión concreta de concebir el mundo y sus derivados, esto es, productos, manifestaciones. Lo es también porque supone precisar los límites de una determinada cultura. ¿Por qué? El razonamiento es el siguiente: aquellos que se arrogan el derecho de decidir el rumbo de una determinada sociedad precisan, para su buen desenvolvimiento, de un punto de equilibrio; una armonía para el conjunto de los individuos que la conforman. De tal suerte que las ideas, los mensajes, las palabras y sus posibles cruces e intercambios, desde la perspectiva del poder, deben ser registrados y clasificados para ser comprendidos.

El interés de poner un coto a las ideas y reducir sus posibles alcances de difusión, ha surgido por varias razones, entre los cuales quisiera destacar los siguientes: bien por la voluntad consciente de poner límites a la expresión, bien porque para los encargados de velar por los marcos sociales y culturales las voces diferentes a su lógica no tienen cabida. Ya sea porque, en medio de cualquier circunstancia, hay que hacer valer los presupuestos básicos de todo orden social, ya sea, por último, por establecer un margen bien definido de lo que se puede decir o de lo que se puede hacer.

De igual forma los gobiernos de todos los colores ideológicos han mantenido una relación muy estrecha con lo que sus ciudadanos expresan. Democracias y totalitarismos han vigilado muy de cerca cualquier tipo de manifestación contraria a sus intereses. Si bien los primeros han sido especialmente precavidos para silenciar los mensajes opuestos a lo que

[1] Docente Tutor. Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

ellos consideran "adecuado", han sido todavía más cuidadosos con el cine. Los segundos han actuado con firmeza para acallar cualquier voz contraria a sus intereses.

En consonancia con la literatura, el teatro, la pintura, el grabado y otras manifestaciones artísticas y humanas que han tenido que luchar contra la censura; el cine, tenido por un propagador de ideologías, desde sus inicios conoció una nutrida fuerza opositora que demandaba su control. Grupos que, viendo en él un arma que podía precipitarse sobre la juventud, agitaban la bandera de lo que ellos pensaban debía ser el cine y sus contenidos; marcaban la pauta de lo que había que ofrecer al público. Esto no ha sido exclusivo de un contexto social en particular, en cualquier lugar del mundo se han emprendido acciones que han limitado la circulación y exhibición de las películas.

En este sentido creo que es necesario hacer notar que la censura no es algo atemporal y eterno cuya aplicación dependa en última instancia de un marco político-legal determinado. Al contrario, más bien creo que su configuración y, en consecuencia, su ejecución como actividad dependen del concurso del derecho, la estructura económica, política, social y cultural derivada de un contexto histórico específico.

La censura como forma concreta del poder

El poder tiene una importancia capital para nuestro análisis de la censura; la tiene porque a partir de él podemos comprender la forma en que ésta ha operado a lo largo de la década de los años cuarenta, especialmente bajo el gobierno de Manuel Ávila Camacho.

La censura, por lo general, ha sido entendida como la limitación de la expresión de las ideas. Se la ha concebido como una forma de poner un cerco a lo que pueda transgredir una norma ampliamente aceptada por la mayoría o por las élites. Sin embargo, hace poco que se le ha ido prestando atención al hecho de que también puede ser entendida como algo que va mucho más allá de un ejercicio vinculado a las instituciones de un determinado gobierno. De igual forma, se le ha pensado a partir de otros derroteros, tales como los que a continuación proponemos.

La censura es un acto decidido del ejercicio del poder que se manifiesta en el ámbito de las prácticas sociales. Es una estrategia concreta que tiene como propósito perpetuar el poder bajo una forma sutil de dominación. Ésta no puede existir sólo como noción básica del mantenimiento de un orden establecido, ni descansar en la idea de que su inclusión en el ámbito del poder se limita a consideraciones meramente de tipo represivo y regulatorio. Por el contrario, su puesta en marcha es una modalidad más del poder cuyos alcances van mucho más allá de una lógica estatal y legalista. Que, a diferencia de ésta, nos obliga a pensarlo más en términos de una relación contenida bajo la forma de una lucha y de una estrategia, que de una creación *ex profeso* surgida en los círculos del poder político. En una palabra, es una inmensa red que atraviesa todo el conjunto de la sociedad.

Por otra parte, las estrategias en que reposa el poder son de muy diversa índole, pueden aparecer bajo cualquier forma en la medida en que su margen de acción es lo suficientemente amplio y flexible como para que pueda ser restringido a una sola expresión de carácter único. De modo que cuando el poder se expresa como una actividad ramificada en estra-

tegias, lo hace desde un campo abierto de infinitas posibilidades. La flexibilidad de esta acción se da en torno a los lugares estratégicos que ocupan los diversos actores en juego y a la relación que entre ellos se establezca para que pueda seguir una ruta.

La censura es una estrategia más del poder, entendida como un tipo de lógica capaz de mutar en la dirección que mejor le convenga, toda vez que implica una forma de cooptación y de inhibición de algo que se supone peligroso. Asimismo, es una actividad emanada desde el poder en donde hay una clara asimetría, un diferencial de fuerzas entre los involucrados; resultado de una lucha desigual. Esta censura que se precipita sobre unos objetos culturales recurre a formas distintas de combatir, es decir, actividades estratégicas para hacer a un lado aquello que no encaja en su pensamiento. Estas formas están sujetas a una actividad en donde el poder mismo está inscrito en la palabra censura. O sea, la censura es el poder contenido en una lucha.

Por último, la censura es la manifestación consciente del poder, que velada o abiertamente, se desplaza por la actividad humana en cualquier dirección. En otras palabras, concibo la censura como una estrategia específica del poder. Esto es, una acción concreta encaminada al control de un determinado producto cultural mediante estrategias precisas de dominación.

El contexto 1940-1945

La década de los años cuarenta tuvo una dinámica completamente distinta a la anterior. La transición de un gobierno progresista con vocación reformadora como fue el caso de Lázaro Cárdenas, (1934-1940), dio lugar a otro con carácter regresivo y conservador, como el de Manuel Ávila Camacho, (1940-1946). Cabe subrayar que el cine fue un formidable vehículo para promover la cohesión social, a tal grado que el gobierno vio en él un medio eficaz para apuntalar la "Unidad Nacional".

Son los años dorados del nacionalismo cultural y del desarrollo industrial; de llamados a la concordia en medio de un contexto belicista. Asimismo, la ciudad de México comienza a crecer a un ritmo vertiginoso, expande sus límites y adquiere un perfil moderno. Por otra parte, los nubarrones de la segunda Guerra Mundial (1939-1945) ya habían empañado el paisaje. Al cabo de un lustro, la incipiente actividad cinematográfica se convertirá en una actividad industrial con una fuerza inusitada. La producción de películas verá incrementar sus números, además de sus mercados y de su público.

Habrá un notable ascenso de las temáticas; el mismo Estado mexicano pondrá parte de sus empeños en apoyar una industria, considerada "estratégica" dentro de la estructura económica. El cine como industria ya había sentado sus reales; el gobierno mexicano participaba del fenómeno cinematográfico con leyes, con estímulos y con la creación de un Banco Cinematográfico (1942), este respaldo se tradujo en la dotación fílmica de recursos económicos para su financiamiento.

Detrás de esta efervescencia política, económica y cultural, emergía con toda su fuerza la configuración de un plan de censura elaborado *exprofeso* por los miembros más conspicuos de la Legión Mexicana de la Decencia y sus colaboradores en otros frentes, léase los Caballeros de Colón y la Acción Católica Juvenil. En esta batalla no iban a estar solos, pues

se sumaban a sus buenos oficios los agentes del Departamento de Investigaciones Políticas y Sociales de la Secretaría de Gobernación.

Existía un genuino interés político y religioso por parte del gobierno de Manuel Ávila Camacho, y de grupos católicos de seglares vinculados con las élites de la Iglesia católica, para amordazar al cine, especialmente en cuanto a sus temáticas y sus contenidos. Las iniciativas de cada uno de estos grupos respondían a intereses diferentes; para los católicos la cuestión de la censura pasaba directamente por el tamiz de la "educación moral". Es decir, precisaban de una pedagogía con raíces morales para la transformación del cuerpo social. En cambio, para el gobierno mexicano, la censura era vista como un instrumento eficaz de ordenamiento social a la vez que sostén del *statu quo* y del *establishment* político.

La Iglesia católica mexicana ante la censura

Al mismo tiempo que se iba configurando una vigilancia gubernamental sobre los productos de la industria cinematográfica, también se iba gestando, desde la esfera católica, una forma de establecer el control sobre sus contenidos. Como respuesta: La Legión de la Decencia, inspirada en su homóloga estadunidense, celoso guardián de las buenas conciencias habría de mantener una mirada vigilante respecto de los espectáculos cinematográficos.

De igual forma, otros grupos sociales con intereses parecidos se expresaban en los mismos términos. Ellos fueron: Los Caballeros de Colón y la Acción Católica Juvenil. Según ellos, el cine era una fuente permanente de distorsión moral, además de ser el causante de la modificación de la conducta, aseguraban que podía convertirse en un factor de corrupción moral para la sociedad.

La Encíclica pontificia *Vigilanti Cura* sobre el cinematógrafo

En la agenda política de la Iglesia católica el tema del cine figuraba como una asignatura de primer orden. Si bien en términos religiosos el arte cinematográfico podía causar la desmoralización de la sociedad, también podía perfeccionarla. Esta doble consideración hacia el cine partía de una base pragmática que suponía para ellos no quedarse rezagados y al margen de una contienda que apenas empezaba.

Los *mass-media*, en general, y en particular el cine, eran considerados como responsables de un desplazamiento de la sociedad hacia la secularización en su vertiente liberal. Se daba por sentado que estos aparatos podían, en un momento dado, actuar en favor de un relajamiento de las costumbres. En este sentido es relevante la posición que tomaría la cúpula romana frente al cine. En una "circular de la Secretaría de Estado del Vaticano a los Obispos" se lee:

> celebro mucho poder comunicarle que ya existe en Roma […] un 'Centro Católico Cinematográfico', que está en contacto con todo el movimiento católico para la proyección de las buenas películas, en todos los países, y sigue atentamente la producción cinematográfica, comunicando noticias de sus actividades e informes en varias lenguas.

De igual forma, se había convenido establecer pautas más o menos claras de qué hacer bajo ciertas circunstancias, esto es, reglas claras de cómo inhibir la producción cinematográfica. El resultado: la redacción de una encíclica papal con miras para combatir el cine. La *Vigilanti Cura*, vio la luz en 1936, de Pío XI, iba ser el instrumento para advertir de su peligrosidad ante los feligreses.

> Con el fin de que todo el pueblo cristiano sea bien informado del valor moral de las películas, se constituya, en cada país, BAJO LA DEPENDENCIA DE LOS OBISPOS (sic), una oficina que hará la clasificación de ellas y la dará a conocer a los fieles de modo que estos sepan bien cuales son las que pueden ser vistas sin peligro.

En consecuencia, el Episcopado Nacional "tiene la satisfacción de nombrar a la benemérita Legión Mexicana de la Decencia para que sea [...] OBRA NACIONAL y [sea] la que oficialmente se encargue de censurar las películas". En adelante la comunicación referida al cinematógrafo tomará un tono de cautela y precaución. Tal y como aquí queda asentado: "es necesario que el pueblo conozca cuáles películas están permitidas a todos, cuáles están permitidas bajo reserva y cuáles son perjudiciales o positivamente malas".

Entre las clasificaciones posibles se incluía una que señalaba: "usted puede ir a verla con entera tranquilidad de conciencia". No obstante, es improbable que ello suceda puesto que: "La Legión censura cada semana absolutamente TODAS las películas que se estrenan en los cines de la capital de México", sin distinción alguna.

Ante la cascada de imágenes, surgían interrogantes entre los altos mandos de la Legión, se preguntaban, con un dejo de preocupación, qué iban a hacer frente a un suceso de tal magnitud. ¿Cómo establecer mecanismos de control que fueran seguros y eficaces? Esta pregunta daría lugar a una serie de interrogantes: "¿Qué fuerza obligatoria tiene en conciencia la censura de películas cinematográficas hechas por la Legión Mexicana de la Decencia?" "¿Es preciso informarse de esa censura antes de asistir a determinada película?" Acaso, con un dejo de perplejidad ante lo desconocido "¿Si no se encuentra clasificada la película, puede uno asistir con tranquilidad de conciencia? Culminaba con una duda ¿[Y si está] prohibida por la moral cristiana?".

El poder de las imágenes según el Catálogo de Apreciaciones

Para la cúpula religiosa y para sus bases, el cine se presentaba como un poderoso instrumento de dominación de las masas y aun de la sociedad en sus componentes más básicos y fundamentales. Así lo dejan entrever en una de sus numerosas observaciones vertidas en su órgano censor de películas. La mayoría de ellas tenía un tono de franco rechazo, cuando no de abierta beligerancia contra un aparato según ellos: "corruptor de menores". En el fondo proponen un decidido paternalismo pedagógico que fungiera como guía tutelar de los más desvalidos en la esfera social.

La capacidad de seducción del cine podía bien ser aquilatada a partir de las reservas que cada tanto expresaban los miembros de la Liga. Era en la influencia que tenía, según

ellos, con la juventud. Pensaban que sin un freno podía convertirse en un factor real de deformación social. El cine tenía como aliado la "fascinación [que] ejerce con particular atractivo sobre los jóvenes, sobre los adolescentes y sobre la misma infancia." De modo tal "que en la precisa edad en que se está formando el sentido moral y se están desarrollando las nociones y sentimientos de justicia y de rectitud, de los deberes y obligaciones, de los ideales de la vida, el cinematógrafo con su indirecta propaganda toma posición enérgicamente preponderante."

El papel asignado por los católicos y seglares al cine era el de guía moral de la juventud, además de divertir. Según ellos, esta diversión "ha de ser digna y por ende sana […], debe aspirar al papel de factor positivo, despertador de nobles sentimientos." Porque lo contrario no puede más que seguir arrastrando a la sociedad a terrenos poco abonados para la regeneración de esta.

La creencia de que el cine podía generar cierto tipo de conducta había sido ampliamente abrazada por un buen número de seglares y aun de clérigos al servicio de la Iglesia católica. Ya que "en efecto, las imágenes cinematográficas se exhiben ante gente que están sentadas en un teatro oscuro, tienen las facultades mentales, las físicas y muchas veces también las espirituales, completamente relajadas."

El *script*, al que aspiraban las organizaciones sociales de corte católico, queda claramente expuesto en el tipo de acciones que perseguían. Esto es, aquellas que propugnaban por un cine ajeno a cualquier aliento moderno. Quedaba pues, más bien, la idea reduccionista de un cine bajo la férula de la pedagogía moral.

Ficha técnica de *Las abandonadas*

Producción: Films Mundiales
Género: Melodrama romántico
Duración: 97"
Año de producción: 1944
Dirección: Emilio Fernández
Guion: Mauricio Magdaleno y Emilio Fernández
Fotografía: Gabriel Figueroa, operador de cámara, Domingo Carrillo
Escenografía: Manuel Fontanals
Edición: Gloria Schoemann
Música: Manuel Esperón, canciones "La barca de oro", corrido "Rosita Alvírez", cuplé de "La gatita blanca" y otras
Equipo de producción: Felipe Subervielle, jefe de producción, Armando Espinosa
Reparto: Dolores del Río (Margarita Pérez), Pedro Armendáriz (Juan Gómez), Víctor Junco (Julio Cortázar/Margarito) Paco Fuentes (juez), Arturo Soto Rangel (licenciado tartamudo) Lupe Inclán (Guadalupita), Fanny Schiller (Ninón), Alfonso Bedoya (Gertrudis López, asistente), Maruja Grifell (francesa), Alejandro Cobo (policía)

Las abandonadas ante el ejercicio de la censura

Fue una película espinosa en su época, cuya trama se desarrollaba en la turbulenta y no menos peligrosa ciudad de México, con guiños a una de las cintas más polémicas del cine silente: *El automóvil gris*, 1919, del poblano Enrique Rosas. La cinta reparaba en una banda de ladrones, vestidos con los uniformes distintivos del ejército constitucionalista, emergidos de la anarquía de la revolución que asolaban a quien se travesara en su camino. Lo mismo daba ricos que pobres. Estás imágenes calentaron el ambiente entre los miembros del ejército quienes se dieron por aludidos y de inmediato pidieron que la cinta se retirara de la cartelera, ya que, según ellos, era inaceptable porque ofendía y denigraba a la honorable institución militar. Con la presión castrense encima y el dedo acusador de la Legión Mexicana de la Decencia, la suerte de la cinta estaba echada.

En una semana de corrida por la cartelera cinematográfica la película naufragaba en el proceloso mar de la censura. Estuvo "parada" a lo largo de casi un año, del 25 de mayo de 1944 a al 5 de mayo de 1945 como quedó consignado por la prensa de la época. El engranaje de la censura se precipitaba sobre un producto considerado apto para el público en un principio, no así, para los uniformados, quienes se opusieron al curso de su exhibición. Así pues, las fauces de este monstruo engullían a una cinta tenida por los guardianes de la moral y de las instituciones como escandalosa y obscena. Lo anterior resulta interesante en la medida en que la película había pasado por una revisión previa del Departamento de Supervisión Cinematográfica, órgano encargado de velar por los intereses del gobierno en materia de contenidos, quienes habían dado el visto bueno para su exhibición. Pese al genuino interés del gobierno por "peinar" la producción cinematográfica para evitar temáticas incómodas, parece que éste no tenía un rasero muy efectivo que digamos. De vez en cuando se les "colaba" una película no apta para el público.

Mientras tanto, para la Legión Mexicana de la Decencia, a través de su catálogo de espectáculos, la película de Emilio *Indio* Fernández: *Las abandonadas*, había sido clasificada con una C-2. Según está clasificación, significaba que era una cinta que difícilmente podrían ver los seglares dada la rigurosidad de su clasificación. El sistema de clasificación de la LMD:

> Clasificación "C-2" PROHIBIDAS POR LA MORAL CRISTIANA
>
> Se colocan en esta categoría las películas que enaltecen abiertamente las ideas subversivas, o que hacen, con complacencia, exposiciones de los vicios, de los crímenes o de la vida irregular, sin que elementos buenos de verdadero valor vengan a compensar.

Había otra consideración de la Legión respecto de la clasificación ya otorgada. Para ellos, el problema de una película potencialmente peligrosa para la audiencia, no se circunscribía a la clasificación en sí. En todo caso, requería de una consideración mucho más amplia que estableciera el marco de actuación para tal caso. En este sentido, encontramos una observación que pone en el centro de sus intereses la salvaguarda de la comunidad católica y sus derivados. Ésta se desprendía de las líneas generales de acción, denominadas: "como juzgar las películas cinematográficas", que, dicho sea de paso, no era más que una "guía popular",

según la expresión de los católicos, para determinar qué se podía ver y qué no se podía ver, en lo tocante al mundo de "los espectáculos cinematográficos". La justificación para dicha práctica se fundamentaba en algo llamado "significación moral". Las élites católicas pensaban que había dos clases de entretenimiento, uno bueno y otro malo. Este último había que cortarlo de raíz como si se tratara de una hierba mala. Sin embargo, no bastaba juzgar a una película simplemente como diversión, era preciso aquilatarla "como una fuerza que influye sobre la moral". Porque, "un drama de la pantalla tiene influencia sobre la moral por cuanto presenta ideales de la conducta humana". He aquí la clasificación: Película "C":

> Un argumento muy trillado en el que la heroína sacrifica su virtud como precio del éxito de algún hecho espléndido: llegar a ser una gran artista, salva a su país como espía, costear la carrera profesional de un hermano, etc., etc. La película presenta este sacrificio como una cosa noble, y demanda la aprobación del auditorio, la que con frecuencia le es otorgada. Así, la película proclama el fin justifica los medios y que una conducta pecaminosa puede justificarse en determinadas circunstancias. Esta es una doctrina moralmente falsa, totalmente contraria, no solamente a la voluntad de Dios y a las enseñanzas fundamentales de la moral, sino al interés general de la sociedad.

La cita anterior se desprende de la clasificación C1 y C2 del catálogo de Apreciaciones. Aquí lo que nos interesa es subrayar el hecho de que el mismo catálogo prestaba especial atención a las películas desde una óptica que distinguía y valoraba a las cintas desde una consideración gradual. O sea, podía llegar a establecer el grado de peligrosidad de un filme. En este renglón cayeron *El mexicano,* de Agustín P. Delgado, *El socio,* de Roberto Gavaldón, y *Roma, ciudad abierta*, de Roberto Rosellini, todas ellas estrenadas en 1944. Así pues, el "espectáculo cinematográfico", para usar la expresión de los católicos, había tomado tal fuerza, que precisaba de un control mucho más eficaz. Es decir, para detenerlo no bastaba con el simple uso de la ley o de los códigos cinematográficos. Precisaba del concurso de una red de intereses cruzados entre sí. Así las cosas, la censura no se detenía en la concreción del derecho, más bien lo trascendía para actuar en el campo mucho más amplio del ejercicio del poder. Un poder enraizado en el terreno de las tensiones; en el marco siempre flexible de la voluntad y de las relaciones desde donde éste emerge.

Referencias

Amador, María Luisa, *80 años de cine en México*, México, UNAM/Difusión cultural/Serie imágenes, 1977.

Apreciaciones. *Catálogo de los espectáculos censurados por la Legión Mexicana de la Decencia de 1931 a 1958*, Ed. EM-ACM-LDM, 1959.

Flores Martínez, Wilfrido, *"El discurso de la resignación": el cine de Ismael Rodríguez en la Época de Oro*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla/FFyL, Tesis de Licenciatura en Historia, 2006.

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2005.

García Riera, Emilio, *Historia del cine mexicano*, México, sep/Foro 2000, 1986.
García, Gustavo y Maciel, R. David, *El cine mexicano visto a través de la crítica*, México, d.g.a.c./unam/imcine/u.a.c.j, 2001.
Guillermo Zermeño Padilla, *Cine, censura y moralidad en México,* México, Historia y Grafía, uia, núm. 8, 1997.
Michel, Manuel, *Al pie de la imagen. Críticas y ensayos*, México, unam/Dirección general de difusión cultural/Cuadernos de cine número 15, 1968.
Oroz, Silvia, *Melodrama. El cine de lágrimas de América Latina,* México, unam/dgac, 1995.
Rodríguez Luévano, Álvaro, *Los juicios de un funcionario y un obispo. Censura cinematográfica en la década de 1950,* México, unam/Tesis de Licenciatura/ffyl, 2004.
Ruy Sánchez, Alberto, *Mitología de un cine en crisis*, México, Premia/Editores, 1981.
Somos, México, núm. 87, Año, 3, 20 de agosto de 1990.
Thevenet, Homero Alsina, *El libro de la censura cinematográfica*, Barcelona, Editorial Lumen, 1977.



TODOS A LAS CALLES: APRENDIENDO LA HISTORIA DESDE MI PUEBLO

Raymundo Pérez Romero[1]

Al hacer la planeación de nuestras sesiones, tendemos a realizar actividades cotidianas, que han tenido éxito y que son llevadas a cabo desde el inicio, desarrollo y cierre en la mismas aula, teniendo como eje central del espacio de aprendizaje las cuatro paredes del salón, cerrándonos a nuevas formas de llevar a cabo nuestro temario para volverlo dinámico, que sea lúdico y que rompa con la clase magistral de corte memorístico solamente, para romper ese esquema de clase tradicional se presenta esta propuesta pedagógica que lleve al docente y alumno en entender por empatía lo que es aprender la historia *in situ*,[2] como lo señala Díaz Barriga en su propuesta de Cognición situada[3] en donde la enseñanza toma como modelo las competencias, bajo ese modelo educativo se busca que el alumno sea el que en el lugar de los hechos pueda construir ese conocimiento que será mucho más atractivo, le dejará enseñanzas más significativas y tendrá mayor exposición de los saberes que debe comprender al término de este tema.

Para comprender esta recuperación de saberes y profundizar en él será necesario la planeación de una secuencia didáctica en la que debamos tener en claro cómo vamos a desarrollarla, los tiempos de aplicación y la evaluación de los saberes que debemos cotejar al finalizar la sesión. Con dicha actividad de tomar la calle, el alumnado deberá entender que al ser una actividad diferente no es de salir de viaje solo para dejar la escuela, sino que debe ser un lugar de aprendizaje que le dejará una nueva visión de lo que es ir a lugares que tienen la aplicación de la Historia en nuestro entorno, que es la ciudad, el pueblo o la colonia, así que manos a la obra para que sea una propuesta de acción desde el inicio de su apertura de clase.

Antecedentes teóricos históricos

Es por medio de las categorías históricas como llevamos al alumno en los niveles de secundaria y bachillerato a la comprensión de la ciencia histórica, a observar cómo es que se comporta para que ellos comprendan la trascendencia de conocerla, así que el alumno requerirá de su observación en la manera de construirla desde su localidad para hacerla significativa,

[1] Docente de nivel medio superior. Instituto Independencia de la ciudad de Tlaxcala

[2] *Aprendizaje in situ*. Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo, el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

[3] Díaz Barriga, 2003.

ya que todo alumno que piensa que no es relevante o sólo memorística se cae en el riesgo de observarla como un conjunto de textos inamovibles, sin enseñanza o cambios actuales por lo que la labor docente será aterrizarlos en su realidad para convertirlos en textos vivos cuyo organicidad será valorada desde la misma construcción,

Para comenzar en la comprensión de la espacialidad se deberá establecer los estratos de estudio partiendo desde su visión personal hasta la mundial, así él se verá inscrito en esa conformación de grados de interacción de los sucesos. La microhistoria o historia regional serán comprensibles para observar su inserción en la división de la magnitud de la transición de lo local con lo nacional partiendo de lo que existe en su realidad inmediata. Otro de las categorías es la temporalidad, con ello se ubicará en tiempos y así no correrá el riesgo de caer en ubicaciones anacrónicas y sí de llevarlo de la mano a que él por sí mismo ubique los hechos y sucesos en periodos de los que se le hablará en clase.

Otra característica que deberá ser entendida en el salón de clases para que vaya acoplando lo que uno quiere como piezas de Lego en la participación del sujeto y el objeto de estudio, mediante esta visión el alumno deberá asimilar la importancia de la idea, la acción y la relación con sucesos de beneficio para la sociedad como conjunto, como grupo social que buscaba un cambio que llega hasta nuestros albores sin que haya quedado olvidado. Así veremos la relación intrínseca del lugar, hecho, personaje y la ideología que se vivía en el momento de la aparición del sujeto en el hecho que se analiza.

Debemos tener en cuenta en que el alumno no vea el sujeto como un hecho aislado, sino como parte de un corpus de acciones que tuvieron un antecedente, un desarrollo y una consecuencia que perduran más allá del tiempo en que surgió, con lo que no dejaremos a la interpretación como un hecho aislado sino que forma parte de un fragmento de la historia que deberá ser analizada para ver sus repercusiones a través del tiempo y no sólo que lo vea como un signo del recuerdo o como algo trivial sin sentido más que el anecdótico. Con la participación él se convierte en sujeto de la adquisición del conocimiento en su versión de construcción de sus saberes.

Al enseñarle a observar los sucesos con imparcialidad nos llevará a tener una óptica más objetiva del quehacer de la historia como ciencia que nos explica el pasado, que puede ayudarnos a comprender el presente y nos da una idea clara de lo que puede venir en un futuro, siendo conscientes de cómo el quehacer humano que es agente social es la materia prima de la historia y que nada puede quedar fuera de su alcance si se entiende que en cada acto del hombre estará siendo parte de las causas que se buscan.

El ir contra la oficialidad o la comprensión ideológica, gubernamental, utilitaria o de otra visión será tarea del alumno que complete ese mapa de lo que queremos saber, cómo se influye desde lo mínimo siendo una célula del tejido social que está en constante transformación y las pequeñas acciones formarán parte del conjunto de situaciones que den sentido a las formas de acción presentes. Así el aula será nuestro laboratorio para que el alumno no mire de lado a la historia como algo sin trascendencia, que no habla ni dice nada sobre la situación que permea en su devenir del alumno de manera cotidiana.

En una línea de ubicación temporal mediante el uso de líneas de tiempo el alumno podrá localizar la trascendencia de su comunidad dentro del acontecer local, estatal y nacional, determinar las épocas de cada movimiento y haciendo cortes de lo que se vivió en la: Conquista, Independencia y Revolución Mexicana. Será por medio de un

método de enseñanza-aprendizaje novedoso, dinámico y de interacción del docente, alumno y población con los acontecimientos que marcaron el rumbo de su localidad, ciudad y estado a la construcción de lo que ahora es nuestra nación mexicana. Al ubicar al alumno en estos cortes de sucesos se podrá determinar con mayor facilidad las características de cada uno de los acontecimientos, su valor y personajes que se vieron influenciados al determinar las consecuencias que dejaron tras de sí en su microhistoria (González y González, 1986).

Al realizar en clase una tabla con contenidos temáticos el alumno podrá establecer tiempos, lugares, ideologías, personajes, influencia y otros cuadros más que den una orientación de ubicación tiempo-espacio al alumno para que defina el periodo que estamos analizando, además de que ubicará dicha relación con lo que queremos que influya en su haber aprendido. Ese conocimiento será el que deberá ampliar con la visita en las calles de la ciudad, así es como el alumnado deberá aportar de su saber para que se tenga una percepción de la historia como una ventana a conocer lo que existe en la región,[4] que fue importante en el pasado y que de ello todavía existen reminiscencias en donde ellos viven y que está a la vuelta de su casa.

Antecedentes teóricos pedagógicos-didácticos

Para hacer uso de la enseñanza de la historia será necesario llevar al alumno a lo que queramos que él haga uso de sus razonamientos, que se dé cuenta de cómo su formulación de preguntas tiene respuestas que la misma calle puede ofrecerle y que no será necesario hurgar en libros especializados en lo que se puede encontrar información varia que muchas de las veces no le es cotidiana, por el contrario lo distraer de lo que en su entorno tiene, la historia vivida desde dentro, desde sus calles que, con alto porcentaje de probabilidad no se había dado cuento por vivirlo ni reflexionado sin un sentido histórico, entonces los docentes debemos hacer un alto e indicarle la importancia que tiene el analizar su contextos inmediato.

Siguiendo la visión vigostkiana de que el hombre es producto de su contexto histórico-cultural, [5] se deberá comprender la realidad que vivió su coterráneo que será analizado, se aprenderá a valorar la realidad que se vivió y de cómo es que ese personaje trascendió hasta ser tomado como un ejemplo a seguir al tener una calle el nombre de su persona, reconociendo su labor para darle un sentido de identidad respecto a lo que acontecía fuera de su localidad y que pudo haber trascendido, por la importancia de su acción, fuera de su estado y porque no, hasta lo nacional.

El reconocer lo sustancial que es el aprendizaje que va más allá del aula pone de manifiesto que en el alumno intervenga la curiosidad, el interés el retarlo para profundizar en su aprehensión de ese saber que será parte de su pueblo, que sea significativo en la construcción del aprendizaje dinámico, representativo de su localidad y que puede encontrar

4 González y González, Luis, *Invitación a la microhistoria*, p. 23.

5 Según el pedagogo, el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados, señala Frida Díaz Barriga.

ejemplos a seguir para darle mayor valor a su quehacer en clase. Ese tiempo de enseñanza será demostrativa de que lo que vio en clase tiene un ejercicio de acción inmediata para extraer elementos de interpretación económicos, políticos, artísticos, geográficos, es decir, relacionarlos de manera transversal con otras disciplinas de estudio del hombre y que se ven en el salón de clase.

Debemos partir de generar una estrategia de enseñanza-aprendizaje que sea acorde con nuestra forma de aplicar las metodologías pedagógicas, en mi caso el constructivismo y las competencias, así que con base en ello se tienen diferentes técnicas de enseñanza que pueden llevarnos de la mano para que el alumno pueda ir construyendo por sí mismo lo que nosotros tenemos como visualización de la secuencia didáctica. Así que para ello se aplicará la visita de campo, que es el ir directamente a donde está aplicada la historia cotidiana Díaz Barriga (2002,45) de una población, la calle, ese será el punto de partida para que logremos lo que nos proponemos obtener al final de esta aplicación dentro del aula y desarrollada en la calle para socializar en el aula posterior al cierre de la técnica de vista in situ como bien lo señala Díaz Barriga.[6]

Se hace uso de dos elementos básicos para el estudio de la historia que es la monografía y la biografía.[7] La monografía es un estudio específico, el cual se divide en diferentes temas y subtemas que pueden dar una idea concreta de un todo, así que se puede estudiar una etapa histórica desde varios ángulos como pueden ser lo económico, político, social, cultural, geográfico, etc., una diversidad de panoramas que enriquecen la visión del alumno para comprender a mejor detalle cada uno de los elementos que uno como docente establecerá para comprender dicho periodo estudiado. La monografía será una técnica de trabajo en la cual el alumnado deberá trabajar para llegar al punto que uno quiere, que es la comprensión de una etapa en la que queremos enfatizar y hacer del conocimiento más amplio de los estudiantes.

Respecto a la segunda se hace un estudio básico de la vida de una persona, que pude ser de tres formas como prosa secuencial, en forma horizontal como línea de tiempo o de corte vertical como cronología en donde se centra en la vida de un sujeto histórico que ha sido considerado por sus acciones como un ejemplo a seguir, recordar su vida y su legado para tenerlo presente en las generaciones futuras sin que pueda dejar de ser motivo del recuerdo de una comunidad, de ahí esa trascendencia de análisis en nuestra disciplina en clases con alumnos que se busca seguir paradigmas sociales que establezcan un modelo a seguir o emular por quienes conocen la vida de un personaje que ha sido considerado por sus coterráneos o paisanos como un héroe.

Situación didáctica

La ciudad como escenario de nuestra enseñanza histórica, espacio donde el alumno podrá experimentar de presencia cómo es que se ha ido construyendo el lugar donde vive, cómo

6 Díaz Barriga, F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2a. ed., pp. 43-49.

7 La técnica de elaboración de relatos de vida y de historias de vida se inserta en una metodología más amplia denominada el método biográfico, junto a cuya denominación necesariamente emergen conceptos como investigación etnográfica, estudio de casos, observación participante, etc.

se ha conformado hasta la actualidad y qué referencias tiene él, sus familiares y la escuela de su pasado común, el espacio micro desde donde él es, no sólo, espectador sino actor de la historia misma que se escribe en su acontecer cotidiano. La historia será la maestra que lo llevará a tener otra visión de su terruño, experimentará el valor que tiene el defender una causa, ser leal a una idea y mantener en alto la verdad de lo que se es con la congruencia de haber sido parte de un suceso que trasciende el tiempo y nos hace eco para darle un vistazo como si fuera el retrovisor de nuestra vida.

Para que sea una experiencia que rompa con la cotidianidad será necesario tener como punto de partida lo que explica Díaz Barriga en los aspectos del aprendizaje en caliente en donde "la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción"[8] que se basa en los siguientes puntos:

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El *objeto* que apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas de comportamiento* que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad.[9]

Para conocer el impacto de la Revolución habrá que entender mediante la monografía el contexto histórico-social-económico y político que se vivió anterior a la etapa estudiada y para ello el Porfiriato será el elemento de análisis para comprender el origen de la insurrección en nuestro país y bajo ese contexto aterrizarlo en nuestra entidad y más aún, llevarlo hasta nuestra localidad, ver cómo es que se llevó a cabo ese proceso histórico para analizar su desarrollo, consecuencias y aportes que quedaron como huella de esa etapa histórica analizada. Con ello se tendrá que observar con lupa las aportaciones de nuestros coterráneos al desarrollo de las propuestas revolucionarias, los planes a los que se adhirieron y cómo fueron aplicados esos planteamientos. Con base a esa indagación se deberá establecer si aún quedan vestigios de esa etapa que va desde 1910 hasta 1920.

Para que tenga más valor nuestra investigación de espacio-tiempo deberemos acudir a las fuentes primarias que hay en nuestro entorno como será la visita a los archivos, la biblioteca, la audioteca, etc., espacios en los cuales sacar información veraz y fidedigna, pero para hacer este estudio es necesario acudir a la calle, sí, a un espacio poco frecuentado o dejado de lado por "no aportar información" de primera fuente. Bajo este análisis es posible saber de qué se trata, conocer cómo es que se comporta la construcción de realidad política, ideológica y cultural de nuestra localidad. Así es como mediante una visita a nuestro en-

8 *Ídem*. (Díaz y Hernández, 2002).

9 Baquero, R. *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*, p. 58.

torno de las nomenclaturas de las calles como podemos conocer los aportes que ha dejado la microhistoria en las calles de nuestra población, ellos son fieles testigos del acontecer de una región y confiables evidencias del devenir de un tiempo añejo.

Al estudiar la biografía debemos aterrizarla en la nomenclatura de las calles, allí podemos ver la prioridad que tienen en relación con la circulación, la jerarquía de un suceso, el impacto que tiene entre los pobladores, muestra fehaciente de la identidad con el sitio y principalmente de un sujeto. El legado de una lucha, idea, personaje con su terruño, así es como podremos valorar mucho la acepción que tiene una lucha de un personaje que les será mucho más cercano a su realidad cotidiana, que les dé más elementos de interpretación más cercanos a lo que significa ese momento de la historia nacional en la cual se hizo presente su espacio de vida para representarla entre el mosaico de personajes que son poco conocidos fuera de su localidad pero que en la Historia, tienen un espacio con letras que aún forman parte del imaginario social.

Con el estudio de una etapa histórica que sea significativa para nuestro alumno lo sacaremos del aula, daremos elementos de interpretación e incursionaremos en la capacidad de sorpresa, de hacer la historia reveladora para su estudio sobre un momento en el cual ha sido relevante para nuestra nación o entidad y que ahora pasará a ser parte de la significación del alumno al ver inscrito el nombre de un lugar, personaje o suceso en el pasado común de una localidad. El estudio que sale del aula tendrá también otro factor, que conozca de viva fuente cómo es que se van representando los personajes para un lugar, qué es lo que le da sentido a su lucha y cómo es que dejó una evidencia de su paso por un lugar. Aquí es importante hacer comprender al alumno de la trascendencia de ser leales a los ideales, de ser congruentes con el ser y hacer y de perseverar en alcanzar el bien común como una forma de integración a las luchas sociales.

Deberá tenerse, por parte del docente, un conocimiento a priori del lugar, que sea analizado con anticipación para crear en el alumno un sentido de sorpresa, de inquietud por profundizar en ello y generar expectativas para que pueda por sí mismo comprender cómo es que no hay lugar pequeño para que haya un héroe, gesta o sitio que no tenga algo que ser conocido por la historia misma, que el alumno construya por sí mismo ese bloque de la historia que hace falta para identificarlo en el contexto amplio de la historia nacional, así el alumno generará, con su investigación, o motivado por el docente a profundizar en su quehacer histórico para saber lo que representa, con lo que encontrará muchos de los elementos a los que hacemos alusión en clase, temporalidad, espacialidad, sujetos, objeto, entre otros más que él deducirá con su visita a la calles.

Debe dedicarle el docente tiempo y atención a lo que quiere obtener de esa sesión o sesiones dado que para que el alumno llegue a visitar la ciudad o poblado debemos acudir en dos momentos posibles. Uno deberá elegir: el primero será al inicio de la sesión del tema de La Revolución Mexicana, y para ello, hacer un recorrido para que el alumno investigue los nombres, lugares, hechos, espacios públicos o monumentos dedicados en las nomenclaturas de las calles a personajes que uno quiere que hagan énfasis y con el conocimiento *a priori* de las fechas a las que se hace relevancia; así, el alumno deberá ampliar su investigación y deducir por sí mismo cómo fue la participación de los personajes del lugar en la etapa histórica a la que se hace alusión y quiere uno hacer énfasis para aterrizarlo en su cotidianidad.

La segunda será al final de haber tratado documentalmente y en el libro de texto el tema de la Revolución Mexicana, así el alumno ya tendrá más elementos de los que pueda hacer alusión a lo que se quiere enfatizar. Con esa visita también se reforzará, desde el punto de vista deductivo, los conocimientos para que el alumno pueda hacer un estudio más profundo de la Revolución en el lugar donde vive; cuáles fueron las acciones que se presentaron y cuál fue el legado por el que se reconoce a un personaje que será muy importante para el lugar de vida. Con ello podrá también aterrizar que deberá ir hilando sucesos, aprendidos en el salón de clases, para que se complete el mapa de una etapa que queremos que sea significativa y sobre todo que vea representado su terruño en un suceso que marcó a una población.

Visita de campo

Para la realización de una visita con investigación de campo es necesario establecer el día, fecha y lugar para acudir a llevar a cabo la visita guiada a la ciudad, es importante que se tenga bien definida la ruta a seguir, el que los alumnos tengan a la mano lo elemental para tomar nota (libreta de apuntes), mapa del sitio, fotografía, video y audio. La salida deberá ser indispensablemente a pie, recorrer las calles para anotar los nombres de las nomenclaturas, así como documentar la visita para que ellos puedan tener un panorama de general a particular de cómo se divide la ciudad, dónde se ubica la calle que uno quiere que conozcan y amplíen posteriormente.

Es recomendable hacer una pequeña semblanza del sitio visitado, la importancia para la población y así se puede enriquecer con una breve entrevista o encuesta sobre el conocimiento a los lugareños, personas que con cotidianidad pasan por esos lugares y que "seguramente" conocen la historia del sitio. Con lo cual puede llevar a varias conclusiones en clase sobre este proyecto a corto plazo como es el determinar el grado de conocimiento del sitio por los lugareños, que les representa y el grado de identidad que se tiene con lo que se estudia en el aula. Así se podrán llevar a cabo diversas conclusiones que enriquecerán la participación de una actividad de clase que vaya más allá de conocerlos documentalmente.

Visita documental geográfica

Para la visita documental geográfica es necesario que cada uno de los alumnos cuente con un mapa o croquis y mediante el documento del lugar ellos puedan seguir las instrucciones del docente como buscar un punto de partida, darle la ubicación de los puntos cardinales,[10] y a partir de ahí seguir una ruta para que ellos puedan ir marcando los espacios, anteriormente, asignados para que ellos puedan hacer un alto y preguntarse cuál es la ubicación, edificios, comercios o dependencias que se ubican en ese lugar para que les sea significativa la ubicación, así una vez que ellos estén marcando ese sitio, preguntarles sobre la importancia del nombre, lugar o hecho a que hace referencia, otra de las formas en las que ellos

[10] Utilizar mapas del sitio ya sea de internet o de INEGI para que lo fotocopiemos y pueda ser la referencia por seguir.

pueden conocer será mediante una heurística rica al preguntarse cuál es la trascendencia de que dicha calle se llame así, por qué será importante que sea una de las principales o secundarias y cómo ampliar ese conocimiento.

Para que los alumnos lleguen a respuestas por sí mismos será vital el tener una batería de preguntas que los lleve a aterrizar el sentido de la actividad sin que se pierda del sentido origina, una vez que se hace la localización, así se lleva al alumno guiándolo por diferentes lugares del mapa o croquis de ciudad para que ellos tengan un conocimiento de causa de la representación de la ciudad en diferentes hechos históricos y para redundar en qué sentido de pertenencia tiene para ellos y sus coterráneos seguir el recuerdo de un sitio para la identidad de la ciudad. Además, será indispensable que el alumno haga sus propios cuestionamientos y que ellos mismos puedan responderse desde sus alcances para que sea significativa dicha experiencia de conocimiento.

Visita virtual

Para llevar a cabo una visita virtual debemos contar con conexión a internet, tener conocimiento de aplicaciones que puedan estar en la red. Mediante su acceso los alumnos podrán, por medio de una computadora, cañón y la conexión a las aplicaciones de Google Maps, Google Earth, TripAdvisor entre otras más, hacer una visita a las calles, fácilmente y sin el riesgo que implica estar en lugares que pueden ser inseguros o complejos para una visita de campo, otro de los factores que nos permitirá esta actividad lúdica será que los alumnos recuerden, reconozcan y se orienten de los sitios por los que uno los llevará de manera secuencial a las calles que uno quiere que conozcan, así será mucho más accesible comprender el motivo y la intención que queremos generar entre el alumnado.

Si se hace por seguridad del lugar, se acude en la visita por una unidad móvil como camión, automóvil, camioneta, se pueden visitar las siguientes aplicaciones como Copilot GPS, Waze, Maps Sygic, Google Street View entre otras, esta es otra de las modalidades en las cuales se puede realizar, que es poner en acción las aplicaciones en celular o tablet y mediante el volumen alto que el alumno escuche el recorrido vía transporte, el alumno irá viendo lo que nosotros le indiquemos, haciendo énfasis en las calles que uno quiere que haga caso el alumno para poner su mayor atención sobre otras calles, que importantes, no son parte del estudio que queremos que el alumno pueda tener como referencia. Este método de conocimiento será atractivo, motivante y referenciador de la ciudad como parte de la aplicación de lo que en clase se ve y le da un sentido de pertenencia a sus calles con la asignatura de Historia.

Transversalidad

Si es que se quiere enriquecer y tener mayor aplicación a esta actividad será necesario que el docente pueda apoyarse con otras asignaturas que cursa el alumno, tales como: español, informática, geografía, matemáticas, por mencionar algunas de las que puede echar mano, con otros pares para darle mayor énfasis a lo que va a realizar, como entregar un informe de

la visita, diferenciar un plano de un croquis o un mapa estatal o de ciudad; de entregar un álbum de los lugares emblemáticos visitados en alguna aplicación en computadora, hacer una línea de tiempo de la fecha de los sitios que se visitaron, entre otras cuestiones de las peticiones de lo que el alumno ve en clases. Cabe mencionar que la actividad es sólo un prototipo de proyecto que se pude ampliar y darle otros sesgos que den como resultado la inclusión de otras asignaturas para que al salir del aula e ir a las calles pueda el alumno conocer con mayor detalle el pasado de su ciudad.

Otro de los beneficios de la transversalidad es que, al llevar a los alumnos a realizar una sesión de clases que pueda movilizar sus saberes previos, los que se conocen y los que uno quiere que se amplíen, es gratificante para todo el cuerpo docente reconocer los que tiene en el aula, porque se promueven nuevas formas de conocer desde el paseo mismo como el respeto por un nuevo lugar, el darle valor a la ciudad, conocer valores de identidad, equidad entre otros más que puedan retar al alumno a aprender desde cualquier sitio, despertar en él la curiosidad y que entienda que el aula no es el único espacio para que puedan enseñarle a ampliar sus horizontes de conocimiento y sí, por el contrario, darle un extra a lugares difíciles como el museo, la biblioteca, hemeroteca, archivo, entre otros sitios que no son primera opción de salida de visita.

Evaluación de las visitas

Para la evaluación de las visitas realizadas elegidas, según la naturaleza del lugar, podemos partir de realizar una recuperación de información que nos lleve a obtener lo que queremos enfatizar que es la mayor información posible de la Revolución Mexicana, y para ello contaremos con un bagaje de instrumentos que nos lleven a darle sentido a nuestra estrategia de aprendizaje. Para que sea controlada desde el inicio debemos partir de diseñar el instrumento, como puede ser una lista amplia de sus actividades *a priori,* en desarrollo y *a posteriori* de la visita llevada a cabo, que den como resultado el objetivo cumplido de conocer la historia aplicada a la cotidianidad.

De entre ese manejo de instrumentos podemos contar con: un folleto, esquema (anexo 1), itinerario de viaje (anexo 2), periódico mural, lista de cotejo (anexo 3), rúbrica (anexo 4) o reporte de visita (anexo 5), un álbum (anexo 6), entre otros instrumentos que se pueden elaborar *ex profeso* para la visita, y que den un sentido de evaluación que nosotros queramos aplicar ya sea cualitativa o cuantitativa, el alumno deberá saber con anticipación qué y no sólo se le evaluará su visita desde la escuela misma, el lugar de visita, la forma en que el deberá conducirse y al final de la visita qué es lo que recogeremos como evidencia de esa actividad programada. Se ha comprobado que muchos adultos no referencian muchas de las veces los personajes, lugares o hechos de su ciudad, a pesar de radicar o ser transeúntes del sitio.[11]

La elección que nosotros queramos aplicar deberá ir acompañada de un conocimiento previo de qué es lo que el alumno va a hacer antes de salir, qué va a desarrollar en el sitio de la visita y posteriormente qué es lo que va a entregar como evidencia de esa visita al

11 Pérez Romero, Raymundo. *Enseñanza de la historia desde la calle*, (Madrid, España, Editorial Académica Española, 2019), 109-113.

docente y que puede socializar con sus compañeros de esa experiencia de aprendizaje que enriquecerá al compartir de nuestro alumnado cuando se genera mayor diversidad de opiniones, personajes, hechos o lugares en los cuales ellos vieron aplicado los temas que están en sus libros y el docente valorará cómo se puede aterrizar su planeación a contextos diferentes a los que se tienen con las cuatro paredes del aula, ahí el alumno construirá en grupo una nueva versión de la historia que será significativa y atractiva.

Reflexiones finales

Al desarrollar novedosas perspectivas de conocimiento con el alumnado se obtienen nuevas formas de socialización en clase, se estrecha la relación del conocimiento, al docente se vuelve parte de la empatía del mismo conocimiento al llegar a establecer estrategias que aborden temas que para muchos de nuestros alumno se vuelven sosos, intrascendentes y hasta monótonos, así que al planear una actividad que sea atractiva y significativa daremos una vuelta de tuerca a la enseñanza tradicional para llevarlos al campo de acción, donde las huellas del pasado histórico persisten y con base en ello daremos un golpe de autoridad al comprobar el alumno que lo dicho en clase es verdad y forma parte de lo que a él le rodea que son los edificios.

Otro de los beneficios observados es que entre ellos mismos pueden ir apoyándose mutuamente en la elaboración de sus evidencias, que pueden generar un *in side* de lo visto en clase y enriquecer aún más nuestra actividad que será más recordada por lo que ellos por sí mismos han podido construir mediante el análisis de la historia desde donde viven, significando los hechos hasta sus mínimos lugares que son las calles, nueva evidencia del acontecer de un lugar.

Referencias

Alvarado, E., & Borges, B. *Guía práctica para el desarrollo de monografías, ensayos, bibliografías y extractos*, Bogotá: Publicaciones Puertorriqueñas Editores, 2005.

Baquero, R. *Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional,* México, Perfiles Educativos, 2002, 24).

Díaz Barriga, F. *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México, uabc, 2003, 5, 2. En línea: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (Consultado el 10 de julio de 2019).

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 2a. ed. , México, McGraw Hill, 2002.

González y González, Luis. *Invitación a la microhistoria*, 2a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

Pérez Romero, Raymundo. *Enseñanza de la historia desde la calle*, Madrid, España, Editorial Académica Española, 2019.

Pujadas Muñoz, J. J. *El método biográfico, el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Madrid, España, Cuadernos Metodológicos, n. 5, cis, 1992.
Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje,* Buenos Aires, Argentina, La Pléyade, 1986.
Wenger, E. *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, España, Paidós, 2001.



RECORRIDO NARRATIVO MUSICAL DEL NORTE REVOLUCIONARIO EN MÉXICO

Aidé Elvia Machorro Macias[1]

Hoy por hoy, lo viejo y lo nuevo, lo tradicional y lo moderno, lo popular y lo culto, lo hegemónico y lo subalterno se trenzan o se hibridan.

García Canclini

El presente trabajo tiene como finalidad mostrar una de las estrategias didácticas utilizadas en el IEMS para la enseñanza del periodo revolucionario que se imparte en el curso de Historia II, en cuarto semestre de nuestro plan de estudios. Con este fin se consideran tres fuentes documentales importantes: el cuento, la indumentaria y el corrido. Es importante mencionar que nuestro programa de estudios considera la Historia Cultural y se intenta incorporarla. En este caso las tres fuentes se revisan en tres sesiones de hora y media cada una, este es el tiempo de nuestras clases, dos veces a la semana.

Como sabemos, durante el periodo revolucionario existieron varias facciones, además de etapas en las que los diversos grupos revolucionarios tuvieron participación en las diferentes regiones de nuestro país. En el caso de los estudiantes del Plantel Xochimilco, ellos se encuentran más relacionados con las dinámicas zapatistas, pues nuestro plantel junto con el de Milpa Alta, colindan con el Estado de Morelos. De esta manera, existe conocimiento a través de la historia oral, de las acciones de los zapatistas. Incluso algunas historias, han sido transmitidas de forma tradicional por personas de su familia o de los pueblos (trabajo realizado en otros semestres: recopilación de la Historia Oral). Asimismo, la alianza entre Villa y Zapata en el *Pacto de Xochimilco* no es ajena a esta parte de la población.

El anterior punto hizo que se definiera el espacio villista (norte de nuestro país) como punto de referencia para una comparación con el ejercito zapatista (en este semestre se presentó un ciclo de conferencias por la conmemoración de la muerte de Zapata). Es por eso, que, para esta actividad, se consideraron los cuentos sobre la región villista: *La fiesta de las balas* de Martín Luis Guzmán, además, *Las mujeres del norte* y *La voz del general* de Nellie Campobello, para considerar cuentos en los cuales se reconozca el sentir de la población del norte, las características físicas y el pensamiento de los soldados o revolucionarios tanto generales como participantes de los que llamaron "la bola".

1 Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, Plantel Xochimilco "Bernardino de Sahagún".

Un segundo aspecto que tomamos en cuenta para la actividad fueron imágenes de los cuatro tomos del Álbum de la Revolución Mexicana de los hermanos Casasola, estos se encuentran en la biblioteca del plantel. Se les pidió a los estudiantes que buscaran dos imágenes de estos materiales fotográficos, se recomendó que de preferencia se eligieran aquellas en las que se viera la indumentaria de hombres y mujeres de distintos grupos sociales, de distintas actividades o de diferente facción política.

En el tercer punto, se pidió traer un corrido por escrito y la canción en MP3 referente a Villa, para realizar una comparación entre los puntos vistos en los cuentos y la forma en que se presenta por medio de las canciones de cuño oral y popular. De esta manera, se enlazan estos tres aspectos para dar un panorama que se complementa e integra, reconociendo aspectos de la cultura revolucionaria.

Estos puntos nos llevan a analizar que, a lo largo del semestre, se ven distintos procesos que permiten adquirir conocimientos previos, por lo que en sesiones anteriores se ha trabajado con el concepto del caudillo, como parte principal del desarrollo de los hombres que participaron en la lucha de Independencia y la primera mitad del siglo XIX, estableciendo sus características. Además, de la figura de bandolero, que como menciona Max Parra:

> La falta de un sistema moderno de transporte hacia lento y difícil el traslado de mercancías y aseguró el modus vivendi de las gavillas de bandoleros, que asolaban los caminos, dedicándose al robo y al plagio. Se tiene noticia que en algunos casos participaron en las guerras civiles, al lado de caudillos militares pronunciados o del gobierno, nublándose así la distinción entre bandidos, rebeldes políticos y soldados.[2]

nos permite reflexionar como se entrelazan los conceptos de caudillo, bandolero y héroe nacional.

En el caso de nuestras asignaturas de Historia, hemos trabajado con el concepto de sujeto histórico. Se describe entonces que los sujetos históricos pueden ser, individuos, grupos e instituciones. La consideración permite mostrarles a los estudiantes que no sólo se revisa "lo importante" que puede hacer un solo hombre, sino reflexionar en el contexto en el que vivieron, sumando a estos hechos a otros personajes que muestran un contexto más amplio (estudios prosopográficos o método analógico) y diversos grupos que participaron en los procesos (caso de mujeres, niños, campesinos, ejército, etc.).

Entre los conocimientos previos, también se atendieron el manejo de la temporalidad. Esta se desarrolló con la elaboración de una línea del tiempo de México, al inicio del curso, así como, un cuadro comparativo del Porfiriato con temas como surgimiento de la clase media urbana, la situación de las haciendas, participación de las mujeres, los obreros, la infancia y los jóvenes. Así como, los aspectos culturales: música, literatura, bailes, vivienda, diversiones públicas y festividades religiosas y populares, para identificar el contraste del siguiente proceso. Si consideramos los procesos y no la cronología puntual, podemos ampliar la visualización de la Revolución Mexicana, sus causas y consecuencias.

2 Max Parra. "Pancho Villa y el corrido de la revolución," *Caravelle*, 88, p. 139.

Cuentos sobre la Revolución

Para dar inicio con las actividades, a los estudiantes se les tiene que hacer mención sobre algunos aspectos específicos, en este caso de los cuentos: que son pocas las obras emanadas en el propio periodo revolucionario o que la mayoría son textos realizados por hombres. Entonces, a partir de esto, recordar sus clases de literatura o aclarar que la narrativa de la Revolución se percibe entre los años treinta y pierde producción en los cuarenta.

Otro punto importante es que algunos relatos tienen líderes carismáticos que privilegian la parte individual y el resto queda como una "masa indefinida", muchas veces apoyado en la historia oficial y una narrativa que no sale del esquema tradicional. Se llega a la "glorificación de los caudillos". Hábilmente, se daría un giro hacia los grupos participantes en esa colectividad con intereses del cambio social. Recordemos que uno de los temas considerados por las Artes Plásticas es el Muralismo, que también imparten los profesores de esa asignatura en nuestra institución. Esto sería precisamente al aplicar elementos con otra mirada.

Regresando a las primeras narraciones en el marco de la Revolución, los críticos mencionan que continúan con la forma narrativa del siglo XIX. Algunas novelas consideran situaciones infames de vida y los abusos del hacendado, pero con muy poca participación y, más aún, conciencia de su condición. Algunos autores consideran que el quiebre de la producción literaria en la novela se da con el levantamiento de Zapata.[3] En cambio, para el cuento se empiezan a desarrollar sus propias características, de tal manera, que se da una relación entre "el discurso individual y colectivo, la relevancia de la imaginación en la verosimilitud histórica y la persistencia del eclecticismo".[4]

No se pretende extenderse en un análisis literario exhaustivo, pero si darle elementos al estudiante para contextualizar la obra de Campobello. Principalmente porque hay singularidades. Por ejemplo, que algunos menospreciaron su obra por ser mujer, el autoritarismo de los adultos ante los jóvenes o el repudio hacia Villa y sus soldados en aquel tiempo. Otro aspecto, se piensa es la temática de la muerte y la forma que se presenta, desde la mirada de una niña.[5] Incluso considerar que nuestros dos autores tomados en esta actividad escriben entre 1915 y 1920, periodo más crítico y violento de la Revolución en nuestro país.

En el caso de Martín Luis Guzmán, tiene obras destacadas como *El águila y la serpiente*, en la que ya refleja su estilo como testigo ocular de los hechos. En el cuento considerado aquí, nos muestra las hazañas de Villa y comienza a revelar las causas que motivaron para ese periodo tan álgido en el norte de nuestro país. Además, de mostrarnos las acciones de "sus hombres", mencionando distintos participantes de su ejército.

Para está parte, se realizó el llenado de un cuadro sencillo en el que se colocaron varios aspectos para que se identificaran a partir de la lectura. Una de las partes de la evaluación fue, precisamente, la lectura para obtener las ideas principales y secundarias del texto, además, de las características. Los puntos fueron: descripción de los revolucionarios; considerar rango, cuestión física, indumentaria, vinculación con los demás. Descripción del lugar, tipo de ambiente, casas, calles, ubicación de los hechos. Actitudes, a partir del desarrollo del cuento, consecuencias, circunstancias de violencia. Conciencia social o interés en la justicia social.

3 Javier Navascués. "Masa y caudillos en la novela de la Revolución Mexicana," en *Revista de Filología* 29.

4 Jorge Aguilar Mora. "El silencio de Nelly Campobello," en *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte…*, p. 15.

5 Jorge Aguilar Mora. "El silencio de Nelly Campobello," en *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte…*, p. 16.

Se busca establecer un parámetro inicial para observar las acciones de los hombres revolucionarios que se presentan en otros medios como hombres míticos. Se busca definir otras representaciones y otros sujetos históricos, para reflexionar sobre la participación de "otros", para no llevar al ámbito utópico la idea que se dio posteriormente en los años subsecuentes.

Ante la muerte tanto de Villa como de Zapata, se definen la traición y los pormenores de su asesinato, presentados en la prensa como parte del escarmiento ante su participación en el periodo presentado. De tal manera que, mientras para el gobierno de la época se trata de personas que tienen acciones delictivas, para la mayoría se consideran héroes que murieron por sus ideales y en oposición. Esta parte se verá en el corrido.

Indumentaria de la Revolución

Como se mencionó anteriormente, para esta segunda actividad se consideraron los cuatro tomos del Álbum de la Revolución Mexicana de los Casasola que se encuentran en la biblioteca del plantel. Con las fotografías elegidas, iniciamos una breve descripción de la indumentaria de los sujetos históricos que se ubicaban en la imagen.

Como se realizó en la actividad anterior se explicaron algunos aspectos que se consideraron importantes para la reflexión. Principalmente, que la indumentaria ha transitado a lo largo de la historia como un patrimonio en el que se consideró como un bien heredable, una posibilidad de genealogía o linaje puede ser hasta una tradición o hasta una convicción, pero definitivamente, una manifestación simbólica. Es por eso, que se empiezan a realizar distinciones: religiosas, sociales o políticas, que nos van a llevar, en algunos casos, a situaciones de discriminación.

Así, la indumentaria se vuelve una característica de clase, género o condición social, como una posibilidad de entrar a cierto grupo o como parte del control de ese grupo. Estos elementos se identifican aún más con la llegada del siglo XIX, sobre todo con la extensión de las telas y colores sintéticos. Además de la proliferación de los materiales sintéticos, va a existir una distribución e intercambio de las mercancías de otras partes del mundo con mucha más demanda, aunque ya existía desde el siglo XVII, un intercambio del Pacífico al Atlántico con el imperio español se potencializó en el XIX.

En el caso de los elementos complementarios, también se reconoce cierto estatus, como nos menciona Eli Bartra, para el caso del sombrero, ya que existen "factores que radican en el uso que se le dio y se le da, y más específica y prosaicamente en la parte del cuerpo para la que se diseñó ese uso: la cabeza. El sombrero, tal y como se mencionó, no sólo la protege, sino que, además, junto con el cabello —o la falta de él—, la enmarca, estética y simbólicamente; enmarca el cráneo completo, que a su vez contiene el rostro, productor de una gran parte de la comunicación verbal y no verbal desplegada por el ser humano y, en general, primer punto de atención visual para quien observe de cerca a otra persona. Esto es algo de sobra conocido por la mayoría de las sociedades de todo el mundo, y lo ha sido por mucho tiempo".[6]

[6] Eli Bartra. "Faldas y pantalones. La mujer en el cine de la Revolución Mexicana," *Texto sobre imagen*, Colección de la Filmoteca de la UNAM 3, (junio 2000): 3.

En este punto, no sólo el sombrero sino la utilización de cualquier objeto en la cabeza ya tiene una significación de poder hacia el resto de la sociedad. También, los diferentes tipos de sombreros al llegar a algún lugar diferente de su producción original empiezan a tener modificaciones y de acuerdo con su uso o a los materiales adquiere su importancia. Tal es el caso del sombrero de media copa, ala ancha o bombín, en el caso de la gente de campo se comenzaron a tejer con palma o con tule, los sombreros amplios. También, al llegar a varias partes de nuestro país, se manufacturaron "tales como: poblanos, abajeños, pachuqueños, chilapeños, de dos topes, etc.".[7]

En el momento revolucionario e incluso hasta la primera mitad del siglo XX, el sombrero era un complemento de la indumentaria. Su manufactura se incrementó y su distribución creo moda. Se comenzó a asociar con cierto grupo social, asimismo, con la forma de vestir y el costo de las prendas. Incluso, ya se observan gestos, ademanes o posturas características de los grupos sociales. Podemos reconocer con la indumentaria, una ubicación rural o urbana. Con la llegada de la fotografía y más específicamente, el retrato, se clasificará la sociedad en los llamados "grupos peligrosos" o marginales.

Sin embargo, hay una indumentaria que cobró importancia, la del charro. Existiendo una oposición entre el sombrero de copa como símbolo de la elite y el de petate como estandarte del pueblo o de los pelados. El primero; estilizado, caro, sofisticado en su alejamiento de lo natural y absolutamente inútil para el trabajo físico. El segundo; era ancho, aparatoso, barato —estaba hecho de materiales naturales y muy abundantes, apenas procesados, que aún conservaban su color original—, y también útil —y por lo tanto no ostentoso—, para el trabajo al sol.[8]

No se puede negar que, entre estos antagónicos, existía una cantidad de matices como de clases sociales. Pero existía una lucha en la identidad que era la masculinidad identificada con el dominio de la naturaleza, con el espacio público y con el dominio sobre lo frágil, lo delicado, refinado o lo poco civilizado. En este sentido, la participación de la mujer en el espacio revolucionario comienza por adoptar las características de la indumentaria masculina. Algunos de los comentarios se vertían sobre que "cambio su delicada indumentaria mujeril por los fieros ropajes y arreos del guerrillero: el pantalón de cuero de venado, la chaquetilla a la mareada, el sombrerón que hacía pavoroso su rostro oscuro, las espuelas".[9]

Entonces en las fotografías de la Revolución en donde aparecen mujeres, estas llevan falda, sin embargo, hay un número considerable en las que se las ve con pantalones. Y, en algunas de estas resulta difícil, incluso, descifrar bien a bien el significado del traje de hombre que llevan puesto.[10]

Ante una serie de teóricos que nos hablan de diversas formas de análisis, incluso con mucha mayor profundidad en el tema, lo que interesaba en esta actividad era tomar los elementos visuales que permitirían reconocer elementos de coincidencia o de divergencia,

7 Beatriz Basterrica Mora. "El sombrero masculino entre a Reforma y la Revolución Mexicanas: materia y metonimia" *Historia Mexicana*, LXIII: *4* (2014): 1658.

8 Beatriz Basterrica Mora. "El sombrero masculino entre a Reforma y la Revolución Mexicanas: materia y metonimia" *Historia Mexicana, LXIII: 4*, p. 1659.

9 Beatriz Basterrica Mora. "El sombrero masculino entre a Reforma y la Revolución Mexicanas: materia y metonimia" *Historia Mexicana, LXIII: 4*, p. 1661.

10 Eli Bartra. "Faldas y pantalones. La mujer en el cine de la Revolución Mexicana," *Texto sobre imagen*, Colección de la Filmoteca de la UNAM 3, (junio 2000): 4.

para observar, a partir de la indumentaria los matices de la sociedad en el periodo revolucionario. Ya con las imágenes, realizamos una breve lista de cotejo en la que se colocaron: género, grupo social, número de personas en la fotografía, vestimenta, elementos complementarios, lugares y espacios, expresión y posturas. Al lado se colocó una columna con observaciones para poner puntualizaciones o dudas que se consideraron en ese momento.

Al inicio, los estudiantes observaban las fotografías y manifestaban que hubieran elegido otra, que la del compañero era más fácil de describir. Entonces, les dije que podían ayudarle a su compañero y que fuera reciproca la ayuda, al parecer fue mejor, pues al no definir las características solo uno, se pudieron integrar a un trabajo colaborativo. Una vez que veían que encontraban los elementos, se siguieron con la segunda fotografía de manera más fácil. También, puedo mencionar que una parte importante fue el soporte en el que trajeron las imágenes, se permitió traerlas impresas o en dispositivo, la mayoría recurrió al soporte digital. Si se explicó que si era digital no se hiciera ninguna modificación para no alterar las características originales. Tampoco, se tenían que buscar datos del trabajo fotográfico o por lo menos, que fueran mínimos para no condicionar lo que veíamos en las imágenes.

Corridos de la Revolución Mexicana

En esta tercera sesión, se pidió a los estudiantes que investigaran un corrido que tratará sobre Villa, sus ejércitos o alguna consideración al villismo. De las opciones que trajeron, las más reconocidas fueron *El Mayor de los dorados*, *Corrido de Pancho Villa*, *Siete Leguas* y *Cuando mataron a Villa.* No se contemplaron otros que hacían una referencia mínima al tema. De la misma manera, se observaron elementos a valorar, como las características, mencionando si se había trabajado en Lengua y Literatura, desde luego se presentó como tema lejano.

Empezamos con la definición ya reconocida del corrido mexicano, con las diferentes posturas que atienden su origen literario, desde la que plantea su origen del romance español o de las que mencionan los cantos mesoamericanos, con su considerado mestizaje. Su origen puede ser desde los tres enfoques, pero lo que caracteriza al corrido son los aspectos musical, literario y social. Si bien es cierto, en nuestra tradición anterior del corrido, se encuentran las glosas y decimas de México de las cuales nos habla de manera extensa Vicente T. Mendoza, se desprenden dos líneas la escrita y la oral.

Por otra parte, los distintos cancioneros o rimas sueltas, de dominio público han sido enriquecidos. Estos elementos se muestran como antecedentes del corrido, pues este se presenta como “el conjunto de cantos considerados como originarios de la tradición oral local o regional, o producidos por cantadores y letristas reconocidos local o regionalmente, por oposición a los cantos procedentes de otros países”.[11]

Si pensamos en las funciones del corrido, una de ellas es el propósito noticiario, que durante el siglo XIX y del periodo de la Revolución, se realizaba. Esta proveía a los grupos de analfabetos de información, principalmente para hacer propaganda, ya sea a un individuo o a las diversas facciones, tanto para enaltecer, desprestigiar o incrementar rivalidades.

[11] Vicente T. Mendoza. *El corrido de la Revolución Mexicana*, p. 3.

También, se dividen a partir de su contexto histórico y social, además de considerarlo como una fuente para la reconstrucción de los hechos históricos a través de la oralidad. Durante algún tiempo fue considerado como un subgénero por los aspectos literarios que eran desatendidos, hoy en día se sustenta su importancia por las cualidades culturales, literarias e históricas que tiene.

Por otra parte, en el caso de los corridos se idealiza y mitifica al líder o general. En el caso del villismo, parte de la idea del bandolero como ya se mencionó. Principalmente, porque mantiene un desafío permanente contra la violencia del Estado, con la defensa de las comunidades que se oponían cuando se quería confiscar sus tierras y ante la política local de control. Por ejemplo, los cuerpos rurales del periodo porfirista, encargados de perseguir a los salteadores, bandidos y bandoleros, para pacificar el ámbito rural. Estos rurales, eran en pocas palabras los ejecutores de los bandidos y se convirtieron de forma gradual en el apoyo de hacendados y mineros. Su intención principal, era que los bandidos no realizaran comercio en el campo.

Esta figura e idea del bandido se desarrolló en el siglo XIX, aparece en los libros de viajeros, en novelas y narraciones de entrega por capítulos, en los diarios del periodo costumbrista. Se define que por parte de las elites mexicanas usaron la imagen literaria escrita del bandido para desprestigiar, mientras que los extranjeros para mostrar su sentido de superioridad. Por su parte, la oralidad lo consideró un personaje emblemático, al estar tan estrechamente relacionado con rebeliones, luchas campesinas o guerras civiles, quedó en el gusto colectivo con su figura rebelde y heroica.

Los corridos tienen mayor apogeo en el periodo finisecular e inicios del siglo XX, en ese tiempo se resalta la valentía o el desprecio por la vida. Además, en estos corridos se afirma y admira, como un signo de virtud, la violenta masculinidad del personaje, a diferencia de lo que ocurre en la literatura escrita.[12] La heroicidad se basa en la lucha desigual entre el protagonista del corrido y la superioridad del estado, que lo dirigen a la muerte.

Es así, que en el discurso letrado la imagen del bandido es privilegiada y sirvió para que las élites mexicanas deslegitimaran las luchas campesinas, el corrido de bandidos frecuentemente adopta la forma de un discurso cultural contra hegemónico. tradición oral y escrita se percibe una lucha cultural en donde criterios de dase y de género sexual (masculinidad) inciden en la definición de un personaje que, dada su visibilidad en la sociedad mexicana, llegó a constituirse en un "tipo nacional".[13]

Lo anterior se percibe en Villa y el corrido de la revolución, pues se reconoce en él su trayectoria de bandido y, explican algunos especialistas, su nacimiento al ingresar a las filas revolucionarias, al encabezar un ejército popular: la División del Norte. Se incrementa la apología, porque el ejército villista no estaba compuesto por profesionales, sin embargo, la batalla de Zacatecas en 1914, quedo en la memoria nacional. Otros hechos históricos que se unen y lo llevan a la derrota de 1915, a partir de ese momento se quedan en Chihuahua y Durango, además de realizar una guerra de guerrillas en contra de Carranza. Pero el hecho de que, en 1916, atacará la población de Columbus, Nuevo México, lo llevó a la mitificación. Incluso se intensificó con su origen humilde y la acción de la defensa del honor de su

12 Max Parra. "Pancho Villa y el corrido de la revolución," *Caravelle*, 88, p. 140.
13 Max Parra. "Pancho Villa y el corrido de la revolución," *Caravelle*, 88, p. 42.

hermana, que lo llevarían a la vida bandida. Otro aspecto de su biografía es que, en 1914, firmó un contrato con la Mutual Film Corporation, para llevar a cabo sus batallas en el día y simular combates, si las filmaciones no eran satisfactorias. Después de firmar un convenio para deponer las armas y tras la muerte de Carranza, fue asesinado en su automóvil, sin quedar aclarados los motivos del asesinato.

En el caso del corrido, no se profundizó tanto en la cuestión literaria, sólo se recordó cuáles eran las características de la rima, del tipo de distribución y del desarrollo del tema. Aquí se concentró el trabajo en las características de la información del corrido y como eran tomadas para la descripción de los hechos narrados. Del mismo modo, si había nombres específicos, fechas que situaran los hechos o que plantearan un desarrollo, lugares. También, se definió que elementos planteaban además de los sujetos históricos. Por el tiempo de la actividad, se decidió poner el audio de los cuatro corridos mencionados para escuchar las características musicales, aunque a los estudiantes de nuestro instituto se les imparte la asignatura de música hasta el ciclo tres: quinto y sexto, aquí se trató de que identificaran instrumentos, forma musical (mínima) y en algunos casos ritmo. No trató de hacer la actividad de la música de manera profunda, sé que mis compañeros de la asignatura de Música tienen una preparación mayor, al igual que los de Artes Plásticas como dije, no obstante, es un acercamiento a distintas fuentes para buscar la explicación de un proceso histórico muy rico en fuentes históricas. En esta ocasión con sus anotaciones personales y los trabajos de las dos actividades anteriores se pidió un ensayo de 400 palabras en el que reflexionaran sobre la Revolución y el contexto del norte de nuestro país.

Reflexiones finales

Existe una tendencia con respecto a la lectura, los jóvenes muestran dificultades para revisar varios niveles de lectura, este aspecto se encontró al inicio del semestre, por lo que se ha trabajado a través de código de colores, para que ellos identifiquen sujetos históricos, espacialidad, temporalidad, ideas del autor y puntos de vista de otros autores. Con este trabajo previo fue un poco más fácil encontrar los aspectos que pedimos en los cuentos.

A la hora de llenar el cuadro que se pidió, se tuvo que ser preciso en llenar cada cuento por columna, pues no bastaba la característica o elemento, para que consideraran o en este caso dos autores, principalmente porque, aunque sean trabajos de un mismo autor puede variar su escritura, percepción o forma de trabajo. Al hacer la comparación se visualizó que había aspectos diferentes o por lo menos no se manejaban en uno u otro material.

Para las imágenes, fueron críticos, pues ya reflexionaban en si eran "poses" o si era por casualidad. En el caso de mujeres en las fotografías, preguntaron si se "ganaban" su indumentaria, si era indistinto usar falda o pantalón. Cabe mencionar que también hubo detalles de los espacios en los que se desarrollaban las fotografías, pues algunas no eran tan nítidas, la mayoría se concretó a explicar si era un lugar abierto o cerrado. Para el caso de la indumentaria, se tenían ideas preconcebidas sobre ella, incluso, expresaron que los revolucionarios estaban "bañaditos" en algunas imágenes, me parece que por la idea que dejo Campobello.

En el caso de los corridos, la utilización primero de las letras y luego la música, fue una experiencia distinta, sobre todo aquellos que no habían escuchado estos cuatro. Al escuchar

ya el corrido junto con la letra, manifestaron una relación con los instrumentos. En el caso de las temáticas, de los elementos manejados y de mencionarla muerte, algunos no dejaron de cuestionar su relación con los narcocorridos. Pero, ya se había explicado más o menos cuando se dieron los antecedentes.

Para el caso de la escritura, fue muy difícil homogeneizar el trabajo, pues encontramos chicos con una narrativa muy fluida y, otros, a los que les cuesta mucho trabajo escribir, pero estos últimos, la mayor parte del tiempo están participativos en la cuestión oral. Por otro lado, el tiempo para pulir los trabajos escritos, ya no se pudo profundizar. Aunque, este análisis de la escritura me permitió analizar el caso de dos estudiantes con problemas, no sólo de redacción sino de aprendizaje.

Esta experiencia, considero que se puede mejorar y llevar a otros temas. Para futuras actividades elaboraría instrumentos aún más puntuales. En el caso de imágenes, sería más abarcadora y si se pudiera considerar, la casa habitación, escuelas, parques y lugares de los poblados, tanto urbanos como rurales, lo haría. En el caso de la música, tomaría el sentido popular y las producciones complementarias. Es cierto que estas actividades se desarrollaron, de manera fluida, pero reflexione ¿Podré hacerlo con otra temporalidad? ¿Qué pasará si la aplico a otros grupos? ¿Cómo será la respuesta? ¿Tendrán otras inquietudes? En este momento, creo que son los cuestionamientos naturales de todos aquellos que tenemos la práctica docente como profesión.

Referencias

Bartra, Eli. 2000. "Faldas y pantalones. La mujer en el cine de la Revolución Mexicana," *Texto sobre imagen*, Colección de la Filmoteca de la unam: 3.

Basterrica, Beatriz. 2014. "El sombrero masculino entre la Reforma y la Revolución Mexicanas: materia y metonimia," *Historia Mexicana, LXIII*: 4: 1651-1708.

Campobello, Nellie. *Cartucho. Relatos de la lucha en el norte de México*, México, Ediciones Era, 2009.

Fernández Poncela, Anna María. *Pero vas a estar muy triste y así te vas a quedar,* México, inah; 2002.

García Canclini, Néstor: *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la Globalización,* México, Grijalbo, 1995.

Gilly, Adolfo, *et.al.*, *Interpretaciones de la Revolución Mexicana,* México, Nueva Imagen: 1999.

Leal, Luis. *Cuentos de la Revolución,* México, unam, 1993.

Mendoza, Vicente. *El corrido de la Revolución Mexicana,* México, 1956.

Mendoza, Vicente. *Glosas y decimas de México,* México, fce, 1995.

Navascués, Javier. 2011. "Masa y caudillos en la novela de la Revolución Mexicana," *Revista de Filología* 29, España, Universidad de Navarra (enero), pp. 179-193.

Parra, Max, "Pancho Villa y el corrido de la revolución," *Caravelle,* 2007, 88, pp. 139-149.

Rodríguez, Antoine. 2005. "El papel de los héroes en la dramaturgia mexicana contemporánea: el caso de la Revolución Mexicana," *Revista Iberoamericana,* Vol. lxxi, Núm. 213, Octubre-Diciembre, pp. 1149-1165.



REVOLUCIÓN MEXICANA, HISTORIA Y CINE. OTRA MANERA DE ACERCAMIENTO DIDÁCTICO

María Eugenia Herrera[1]

Teniendo a la docencia como profesión, la historia como vocación y al cine como afición he podido establecer en mi quehacer profesional vínculos entre estas disciplinas, específicamente en lo que se refiere al cine como apoyo didáctico en la enseñanza y divulgación de la historia. Mi experiencia en esta convergencia ha sido en el bachillerato y en cursos de divulgación. Me inicie de manera repentizada proyectando algunas películas históricas como complemento a los cursos de historia de alumnos de bachillerato. Posteriormente he repetido este ensayo en varias ocasiones y conforme avancé en ello he podido fortalecer su eficacia con la ayuda de los estudios sistemáticos de académicos e investigadores que han logrado establecer bases teóricas y metodológicas que brindan claves sustentadas en el empleo de materiales audiovisuales como apoyo a la enseñanza y divulgación de la historia.

El presente trabajo pretende incluir el tema del empleo del cine en enseñanza de la historia en este espacio de debate y reflexión en el que están reunidos enseñantes de la historia y docentes en formación, con el fin de promover su práctica en nuestro sistema educativo como una alternativa didáctica viable y eficaz, esperando así mismo, promover el interés de la investigación en este terreno que fortalezca los planteamientos teóricos y metodológicos desarrollados hasta el momento por los académicos que trabajan en el fortalecimiento curricular de nuestro país.

Por el carácter mismo de este foro he acotado el universo temático de la enseñanza de historia de México, complementada con la proyección de materiales cinematográficos, para abordar la parcela de la Revolución Mexicana, en la inteligencia que no es una experiencia nueva en la docencia y en la divulgación histórica, en tanto, su práctica se ha venido dando desde tiempo atrás.

Cine e historia

El siglo XX abrió nuevos y sorprendentes rumbos a la comunicación social y humana, a tal grado, que podemos definirlo como el siglo de la revolución de las comunicaciones. Desde los albores de siglo XX, la ciencia y la tecnología concretaron diversas alternativas que posibilitaron una extraordinaria multiplicación de medios de comunicación personal y

[1] Palabra de Clío, A.C.

colectiva, fenómeno cuya influencia contribuyó a las transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas, artísticas e ideológicas que signaron la última centuria del milenio.

El cine es uno de los medios de comunicación que se inscribe en esta oferta diversa y de progresiva evolución. Con sus 124 años el llamado Séptimo Arte ha fortalecido su presencia en la mayor parte del globo terráqueo y su influencia ha quedado inscrita en la historia de la humanidad. Nacido como entretenimiento, muy pronto evolucionó hasta convertirse en un importante medio de comunicación, en un imprescindible vehículo cultural, artístico y testimonial, en un instrumento de promoción, control y manipulación política e ideológica, así como en una próspera industria de potencial comercialización, en la que están comprometidas actividades tecnológicas y económicas.

En México el cine se anticipó con cerca de 20 años a la radio, con más de 50 a la televisión y aproximadamente 70 a la computación, antigüedad sólo rebasada por los medios impresos. En el reconocimiento de la influencia del cine en las sociedades, la historia ha tenido un papel muy importante. Actualmente, las llamadas 'interferencias entre cine e historia' por Marc Ferro han sido ampliamente estudiadas y nadie las pondría en duda: "Hay una multitud de interferencias entre cine e historia; por ejemplo, en la confluencia de la Historia que se va haciendo, en la Historia entendida como relación de nuestro tiempo, como explicación del devenir de las sociedades. En todos estos puntos interviene el cine" (Ferro, 1980, 11).

En Estados Unidos con la primacía que tiene su cinematografía en el mundo, han surgido desde hace tiempo académicos e investigadores, estudiosos de las relaciones del cine con la historia quienes han establecido también la vinculación entre ambas instancias, Robert Rosenstone, catedrático de historia en el Instituto Tecnológico de California, en su libro *El pasado en imágenes. El desafío del cine en nuestra idea de historia*, apunta:

> La larga tradición oral nos ha proporcionado una relación poética con el mundo y con el pasado, mientras que la historia escrita, especialmente la de los dos últimos siglos, ha creado un mundo lineal, científico, utilizando la letra impresa. El cine cambia las reglas del juego histórico al señalar sus propias certezas y verdades; verdades que nacen en una realidad visual y auditiva que es imposible capturar mediante palabras. Esta nueva historia en imágenes es, potencialmente, mucho más compleja que cualquier texto escrito, ya que en la pantalla pueden aparecer diversos elementos incluso, textos. Elementos que se apoyan o se oponen entre ellos para conseguir una sensación y un alcance tan diferente al de la historia escrita como lo fue el de ésta con respecto a la historia oral. Tan diferente que permite aventurar que el cine quizá represente un cambio importante en nuestra manera de reflexionar sobre el pasado (Rosenstone, 1997: 22)

Si bien Rosenstone escribió lo anterior hace más de dos décadas, la vinculación del cine con la historia ha sido, desde entonces, punto de reflexión y análisis de importantes estudiosos, cuyos postulados han contribuido a construir un marco teórico y conceptual que nos permite actualmente, hablar con certeza del valor del cine para la historia en tanto que funciona como:

1. Hecho histórico por ser uno de los acontecimientos más importantes del pasado reciente y por los múltiples desempeños que tiene en las sociedades contemporáneas
2. Fuente histórica por ser reflejo y producto de la sociedad que lo crea y lo consume.
3. Material testimonial de sociedades, acontecimientos y entornos que quedan registrados en su soporte sensible.
4. Versión de hechos que se produjeron en el pasado a través de filmes históricos documentales o ficcionales respectivamente

El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la historia

En consecuencia, a partir de tales particularidades el cine ha sido aplicado en la enseñanza de la historia gracias a ciertos atributos de su propia naturaleza, tales como:

1. La familiaridad de las últimas generaciones con los lenguajes audiovisuales, su habilidad de lectura y su afición a ellos, así como la incorporación a su experiencia vital, social y académica, desarrollándose en ellos una sólida cultura cinematográfica.
2. La capacidad de recreación del pasado, de estímulo a la imaginación, a la reflexión y a la puesta en común
3. El atractivo que ejerce en los espectadores
4. La confluencia de elementos culturales, artísticos y lúdicos
5. La creciente accesibilidad a los medios de difusión del material fílmico sea en salas cinematográficas, sistemas televisivos y equipos digitales.
6. La multiplicación de materiales fílmicos que incluyen películas y de ellos, aquéllos que son de carácter histórico, sean ficcionales o documentales y otros que, sin serlo, permiten visualizar épocas pasadas ya sea por ser coetáneas a su filmación y que nos dan noticia del devenir de nuestros últimos 125 años o por ser marcos de tramas diversas ambientadas en el pasado de cualquier periodo histórico o lugar del mundo, el llamado "cine de época".

Por todo ello, el cine ha sido utilizado como recurso didáctico en la enseñanza desde hace décadas, antes de él los profesores utilizábamos diapositivas, retroproyecciones, transparencias y otros que fueron anexándose conforme al avance tecnológico en esta materia. Para titularme en la carrera de Comunicación Educativa en 1972 presente la tesis "Utilización del material proyectable en las escuelas de educación primaria" pudiendo comprobar una recurrencia importante en su empleo en este nivel educativo, entre las variantes a investigar se incluían materiales fílmicos.

El cine con su dimensión audiovisual en movimiento irrumpió también en las aulas en la medida de las posibilidades materiales de cada escuela. Ya en la década de los cincuentas el cine ambulante proyectaba películas sobre una pantalla frágil o sobre una pared blanca y se dejaba como tarea acudir a salas cinematográficas cuando se exhibía alguna película propicia al programa escolar. Actualmente el sistema educativo nacional ha avanzado en el equipamiento para visualización de material fílmico en función de los recursos disponibles,

las prioridades imperantes y las variantes determinantes como el nivel educativo, la localización de la escuela y el estatus de operación.

Con el fin de hacer una adecuada utilización de filmes en la enseñanza de la historia, debemos de partir de la premisa de que la cinematografía y la historia son dos disciplinas que pertenecen a esferas diferentes, mientras que la historia es una ciencia que aspira al estudio objetivo del pasado buscando certezas, el cine está considerado como el "Séptimo Arte" y pertenece a la realidad alternativa de los universos surgidos en las mentes de sus creadores permeadas de ideales, visiones y preocupaciones distintivas.

Dice Rosenstone "la idea del pasado está limitada por las posibilidades propias del medio en que lo abordemos" en este caso el cine y por ello, cualquier conocimiento histórico que nos proporcione un filme convencional estará limitado por sus propias convenciones, siendo éstas: una idea de progreso, un relato cerrado, énfasis en lo individual, una única interpretación, potenciación de las emociones y una "reproducción del pasado" que él llama "falsa historicidad", implicando que la historia que hace el cine será diferente al que proporciona la historia escrita. (*Idem*: 55). Rosenston argumenta que cine histórico tendrá invenciones que pueden ser verdaderas porque simbolizan o condensan informaciones amplias y porque dan significado al pasado descrito en el filme, el cual puede ser verificado desde el discurso histórico, desde el *corpus* de textos sobre el particular, con sus datos y argumentaciones" (*Idem*, 96).

Si partimos de la clasificación del cine histórico en filmes testimoniales, documentales y ficcionales, podemos pensar que los dos primeros pueden estar más cerca de una realidad objetiva, sin embargo, aún en éstos la historia podría adolecer de sesgos ideológicos que relativicen la objetividad a la que la historia científica aspira. La filmación de eventos que posteriormente sean históricos puede ser engañosa respecto a lo que realmente pasó dependiendo del lugar donde se coloque la cámara, las omisiones, la edición y los diálogos. Esta premisa es importante, en tanto, los hechos históricos de este tipo de testimonios fílmicos, al igual que en la historia escrita, han de ser sometidos a una crítica de sus fuentes para determinar su veracidad.

Es probable que para calificar la veracidad de las películas testimoniales y documentales ayude sustantivamente revisar la fuente productora, muchos de estos materiales han sido procesados y producidos respectivamente por instituciones académicas reconocidas y confiables. En México hay muchas universidades y centros de investigación que asesoran este tipo de materiales y algunas veces historiadores de reconocida solvencia son entrevistados dentro de ellas o son sus comentaristas. Para ello, es necesario revisar las fichas técnicas de cada cinta generalmente disponible en internet o en los créditos del mismo filme.

Con el cine de ficción histórica, habría que distinguir dos tipos, los filmes que relatan un hecho del pasado o la vida de un personaje como tema central del filme como *El Atentado* producida en 2010 que narra el intento de asesinato que sufrió Porfirio Diaz; y los filmes en los que un hecho histórico solo sirve como marco referencial a narraciones de diversa índole como *La marca del Zorro* ubicada en el México virreinal. Estas películas aun sin ninguna pretensión histórica, por algunos de sus elementos de producción como el vestuario, escenario o ambientación pueden tener cierto interés didáctico.

Sea cual sea del tipo de cine histórico de los tres casos arriba mencionados, es necesario que cada película se someta a una revisión antes de proyectarse en clase para analizar los

eventos y personajes históricos y detectar su fidelidad histórica, sin omitir la realidad alternativa que plantea cada película en cuanto existe como producto cultural con significados concretos.

A partir de experiencia concreta por la exhibición del ciclo “La Revolución en el cine”, realizado el pasado mes de noviembre en La Escuela Nacional Preparatoria Plantel 8 perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México, en el cual se proyectaron cuatro películas referidas a este evento histórico, en este trabajo se abordará la película *Emiliano Zapata* de Felipe Cazals incluida en el ciclo, así como la película ¡*Viva Zapata!* de Elia Kazan, tomando como punto de análisis la figura mítica forjada en ambos filmes como elemento vigente y significativo en la cultura popular actual, a partir del cual se logre incentivar en los alumnos una mirada crítica del proceso revolucionario y su devenir en la historia contemporánea del país. A continuación, se harán algunos apuntes referidos a tales puntos.

La Revolución Mexicana en el cine

Se apagan las luces y en la pantalla aparece un letrero que reza:

> Vivimos en el año de 1903. Este episodio es un grito de rebelión de la clase más oprimida y pertenece al México de ayer. Es solo un hecho de la Gran Revolución, ese sacudimiento que dio lugar a una nacionalidad respetable y respetada que hoy en día levanta su estructura definitiva sobre bases de justicia y de igualdad.

Es el preludio de la película *La negra Angustias* filmada en 1950, que trata, cual se anuncia, de una historia enmarcada en la Revolución Mexicana, la de una mujer mulata, campesina que llega a ser coronel del ejército zapatista.

El discurso a 70 años de distancia nos permite pensar en cierto sesgo propagandístico de un gobierno que entonces sentaba sus bases sobre la fortaleza de un partido que se proclamaba “emanado de la Revolución”. Y no estaríamos tan errados en tal sospecha, porque ciertamente, esta lucha fratricida ha sido convertida en una gesta heroica de la historia del país y sus actores en héroes nacionales.

En la historia del cine mexicano a 125 años de su inicio, encontramos que la Revolución de 1910 es el suceso del pasado del país que ha acumulado más películas producidas, de las cuales se han llegado a contabilizar hasta 299 de ficción y 220 documentales, la mayor parte de ellas filmadas en las décadas intermedias del siglo pasado, pero que no termina de agotarse aun ahora.

En esto tiene que ver tanto el pasado reciente de este hecho histórico con relación a los anteriores, como el interés del público por este suceso que acude a las salas cinematográficas y lo consume en los medios televisivos, una y otra vez; pero también es necesario tomar en cuenta la utilización de la cinematografía con fines propagandísticos oficiales. Y es aquí donde debemos regresar a *La Negra Angustias* y su prólogo arriba anotado, que la hacen candidata a ser incluida en un cine que valida al Estado. Pero si revisamos la filmografía revolucionaria, no solo encontramos películas favorables a la Revolución, las hay también

que la cuestionan o muchas más, en la que solo constituye el entorno de tramas diversas. Y en todos y cada uno de estos casos, vemos que este marco histórico es inagotable. Con una temporalidad de no más de dos décadas, la Revolución tiene un sinnúmero de episodios, sucesos, anécdotas y personajes, que mueven al realismo, a la tragedia, a la comedia, al drama y al melodrama. Sí, por cada una de estas causas y porque se retroalimentan entre ellas, es que el cine nacional tiene en su haber tal cantidad de películas de este tema.

Zapata en el cine

Este texto está dedicado solo uno de los personajes de la Revolución llevado al cine, Emiliano Zapata, el cual no necesita presentación ni biografía porque su historia es del dominio público. Personaje cuya simpatía y fama tiene hoy plena vigencia. Mérito a él dado, más allá que a cualquier otra figura destacada en la contienda, instalado en el panteón de los héroes no solo por consigna gubernamental, también por reconocimiento del carácter social y genuino de su gesta revolucionaria y por la plena identificación con los agravios que alentaron su lucha de los sectores más amplios de la población, los que nada ganaron con la Revolución.

A esto hay que añadir que su figura y gesta han trascendido la historia para instalarse en el mito y la leyenda. Y es que el afán de los bandos que ganaron la contienda de quitarlo de la escena, lo convirtieron primero en adversario cruento y reacio, el "Atila del Sur", después en bandido, para finalmente, orquestar su persecución y asesinato. Dando paso en el imaginario colectivo a fábula y epopeya, con plena vigencia a 100 años de su muerte.

Tales prendas han hecho de Zapata favorito en las representaciones artísticas y culturales, sin embargo, el cine se ha ocupado poco de él, sobre todo si lo comparamos con la filmografía dedicada a Pancho Villa, aun así, ambos han sido sujetos de atención de las cinematografías nacional e internacional más que otros personajes revolucionarios e incluso más que otros personajes de la historia nacional.

El cuerpo fílmico zapatista abarca cintas mayormente producidas en México, pero también las hay extranjeras. Habiendo diversidad entre ellas de formatos, calidades e intenciones, hay filmes de ficción centrados en Emiliano Zapata con pasajes de su vida personal y revolucionaria, considerados dentro del género cinematográfico conocido como "biopic" o biográfico, para lo cual algunos cineastas recurrieron a fuentes históricas autorizadas buscando fidelidad con la realidad, pero en todos los casos, echando mano de los permisos que se otorga el cine de ficción en su estructura dramática y a la realidad alternativa de la que nos habla Rosenstone. Coyuntura salvada en las cintas documentales que, con fines didácticos o informativos, tratan de apagarse a la realidad, pero que, como todo producto cultural, en su creación está presente el punto de vista del realizador.

En el cine zapatista, hay que considerar cintas que no se centran en Zapata, pero que aparece de manera incidental y otras en que no aparece, pero si su gente en acciones y situaciones que se explican en el contexto de la lucha que él encabeza, en muchos de estos casos Zapata está presente como figura emblemática y simbólica. Como con la Revolución, ya antes dijimos, hay producciones en la que la referencia zapatista es pretexto para contar alguna historia de cualquier otra índole.

Es interesante el *casting* de Zapata, en cuya determinación prevalecieron criterios diversos, así vemos en la pantalla actores poco parecidos al revolucionario, aunque porten grandes mostachos y sombreros. Por lo demás, los abundantes documentos fotográficos y cinematográficos existentes que registraron la Revolución, a Zapata y su ejército, posibilitaron fidelidad en el diseño de la producción, vestuario y ambientación, dependiendo su empleo del rigor al que cada producción aspiraba y el presupuesto asignado.

Si bien este articulo trata de cine, no podemos dejar de mencionar la televisión como un medio audiovisual que se ha arraigado en la población del mundo y de México a partir de los años 50 del siglo pasado, logrando coberturas cada vez más amplias. La televisión cuenta con sus propias producciones, pero también a través de ella es posible acceder a materiales fílmicos que antiguamente solamente se podían ver en salas cinematográficas. Esta posibilidad se extiende así mismo a la internet, haciendo que los materiales cinematográficos tengan grandes coberturas e influencia en la población.

A continuación, se comentarán las dos producciones de la filmografía referidas a Emiliano Zapata que antes mencionamos, citando diálogos incluidos en ellas que nos permitan reflexionar cómo el cine contribuyó al proceso de heroificación del Caudillo del Sur remarcando atributos que engrandecen su figura y otros rescatados de leyendas y mitos populares.

¡Viva Zapata!

Curiosamente, la primera película de ficción sobre Emiliano Zapata hecha por el cine no fue mexicana sino estadunidense, *¡Viva Zapata!* dirigida por Elia Kazan en 1952, un cineasta de origen griego con una importante trayectoria cinematográfica y cuestionado por sus actividades anticomunistas. Esta producción fue filmada en Estados Unidos con Marlon Brando en el papel de Zapata y Anthony Quinn como su hermano Eufemio, dos actores que recién habían empezado una importante trayectoria. Con producción, fotografía y musicalización notables.

La película relata la vida de Emiliano Zapata, desde el inicio de su liderazgo de campesinos del estado de Morelos en el reclamo de sus tierras usurpadas, su incorporación a la Revolución Maderista y su decidida rebeldía en contra los gobiernos subsecuentes que no resolvieron el problema agrario por el cual luchaban, hasta su asesinato. En términos generales, se apega a los hechos históricos y biográficos, sin embrago, tiene un sin número de invenciones que van desde poner a Zapata analfabeta y vistiendo calzón de manta, hasta situarlo en la presidencia nacional y omitir la aportación legalista zapatista a la base ideológica de la Revolución Mexicana. Así como la opacidad del papel de Carranza en la implacable persecución de zapatistas y el asesinato de Zapata.

¡Viva Zapata! fue recibida con reservas por la crítica y público mexicanos dada su factura norteamericana, nada en ella es mexicano: realizadores, libreto original, guion, locaciones, actores, y demás elementos de la producción, nada raro en Hollywood que ha hecho hablar en inglés a personajes históricos de todo el mundo conocido. Sin embargo, en su momento fue acreedora a varios reconocimientos y premios, obteniendo un lugar en la historia de la cinematografía internacional, logrando proyectar la imagen de Emiliano Zapata más allá

de nuestras fronteras, contribuyendo decididamente a la construcción de la mitificación de Emiliano Zapata, como personaje idealista, luchador y mártir de causas sociales, tal queda explícito en la siguiente arenga que hace a soldados que forman su ejército:

> Esta tierra es nuestra, deben defenderla. Si no lo hacen, dejará de ser de ustedes muy pronto. Defiéndanla con sus vidas y sus hijos con la suya. No menosprecien a sus enemigos porque volverán. Si queman sus casas, construyan otra, si destruyen la cosecha, planten otra, si sus hijos mueren, hagan más, si los echan de los valles, vivan en las montañas, pero vivan. Siempre han buscado jefes, hombres fuertes y sin tacha, pero no los hay, solo hay hombres como ustedes… cambian, abandonan, mueren, los únicos jefes son ustedes mismos. Un pueblo fuerte es igual que una fortaleza incontestable.

Palabras emanadas de un libreto con tintes de intenso dramatismo que perfilan a Zapata como un héroe. Este dialogo está en YouTube, bajo el título: "Memorable discurso de Marlon Brando en ¡*Viva Zapata!*" con 86 764 vistas (10 de noviembre de 2019), lo que muestra el impacto que ha logrado aún después de 67 años de su producción y la contribución del cine a la mitificación del personaje como un icono de la cultura popular actual.

Así, en la secuencia de su emboscada, las descargas a Zapata de los fusiles de los soldados apostados en la azotea del cuerpo principal de la hacienda de Chinameca hacen que su caballo blanco escape perseguido por un militar que grita: "Detengan ese caballo, ¡dispárenle!, dispárenle!". Sin lograr detenerlo ni matarlo manifiesta su preocupación diciendo: "Estas personas son muy supersticiosas". Anécdota que alude a la leyenda generalizada que asegura que el caballo blanco se aparece todavía en los montes de Morelos, algunas veces montado por Zapata.

Muerto Zapata, un soldado dice a otro: "El Tigre ha muerto, este es el fin". El segundo le responde: "Yo no lo sé, a veces un hombre muerto puede convertirse en un enemigo terrible. Que expongan su cuerpo en la plaza donde todos lo vean, así sabrán que ya no existe". Sin embrago, hombres campesinos se acercan al cuerpo, dándose el dialogo siguiente:

Campesino 1: (Enojado alejándose del cuerpo, con varios campesinos siguiéndolo) ¿Creen que me van a hacer tonto?, Dispararle de esa manera, puede ser otro.
Campesino 2: ¡Los burló otra vez!
Campesino 3: ¿Está seguro?
Campesino 1: Yo lo conocí bien. Luché junto a Zapata todos estos años. ¿Creen que me van a tomar el pelo?
Campesino 3: ¿Puedes encerrar el rio?: ¿O matar al viento?
Campesino 1: No, él no es rio. No es viento. Es un hombre y, aun así, no pueden matarlo.
Campesino 5: Entonces o'nta?
Campesino 1: En las montañas, no lo pueden encontrar ahora, pero siempre que lo necesitemos el volverá.
Campesino 4: Sí, está en el monte.

Cierra la película con la vista de un cerro en cuya cúspide, un caballo blanco hace cabriolas. Dialogo e imágenes que al recrear la muerte de Zapata lo presentan como un mártir por su muerte artera y al pie de la lucha y da entrada a uno de los mitos más tempranos sobre Zapata que niega su muerte, surgido de manera espontánea entre sus seguidores para instalarse posteriormente en la memoria colectiva y que de la tradición oral pasó a la escrita y al cine, multiplicando su alcance y perpetuándolo.

Zapata

Esta película fue un proyecto del cantante, actor y productor Antonio Aguilar en 1970, dirigida por el entonces debutante Felipe Cazals. Refiere la vida de Emiliano Zapata a partir de cuándo encabeza las protestas de campesinos de Morelos por el despojo de sus tierras y acotando las afrentas sufridas de manos del gobierno y de los terratenientes. Su adhesión a la revolución de Madero, su enfrentamiento en el tiempo que éste era presidente y con Victoriano Huerta cuando usurpó la presidencia y queda suponer su enfrentamiento con Carranza, porque éste no es mencionado en la cinta. Termina con la muerte del caudillo.

La cinta tuvo una costosa producción y fue encomendada en 1969 a Antonio Aguilar por el entonces presidente Gustavo Diaz Ordaz, quien prometió un respaldo financiero que no le dio y terminó censurándola y prohibiendo su distribución por considerarla subversiva dentro de la reconstrucción histórica post-movimiento estudiantil de 1968.

La película de carácter biográfico queda un tanto neutra en el tratamiento de la historia y el personaje aparece sin mayores matices y se prefigura con la solemnidad de un héroe de idealismo inmaculado y moral intachable, rasgos propicios para la construcción simbólica revolucionaria del gobierno del momento. Al respecto analicemos los siguientes fragmentos:

En entrevista de Zapata con el presidente Madero, éste le pide deponer las armas de su ejército y le ofrece una hacienda por sus servicios prestados a lo que Zapata le responde: "Señor Madero yo no entré a la Revolución para hacerme hacendado y según se ve, que lo tenía que hacer, recién empieza".

En otra secuencia, Zapata viendo el titular de un periódico en que lo llaman bandido, pide a su compadre escriba:

> La diferencia entre un hombre que pelea por lo que es suyo y un bandido, creo yo, es que el bandido, tiene que robar y matar, pero pa'nada, nomás porque es bandido. Pa' lo que el otro no, el otro trae un pensamiento necesidad muy grande y no es que quiera robar o matar, es que tiene qué, pa' buscar resolver ese pensamiento necesidad tan grande que trae. Que no es de él nomas, es de muchos como él que traemos nosotros por la tierra. Ponga usted muy claro compadre que, aunque nos llamen bandidos, no vamos a entregar las armas a nadie hasta no ver que, a los campesinos, se les reparta la tierra que les corresponde y que se le devuelva la que les robaron los caciques y los hacendados. Diga también que no nos gusta andar peleando que quisiéramos que todos se acabara ya pa'poder volver a trabajar en paz.

En la firma del Plan de Ayala, Zapata dice a sus hombres:

> A todos nosotros se nos conocen como Los Bandidos del Sur, eso dicen par a acabar con nosotros, pero no somos bandidos, somos hombres con Dios y con ley. Con Dios porque no tenemos a nada, por ley porque aquí está escrito ya. El que lo firme se compromete a luchar y a sacrificar su vida por los ideales aquí escritos.

Zapata alzando el Plan de Ayala con el cielo de fondo, con voz firme y sonora dice a su ejército: “Esto es lo más importante del Plan de Ayala y aquí hemos jurado todos como ley y para siempre hasta vencer o morir”.

Zapata le dice a su esposa:

> Me estoy quedando solo Josefa. Uno se cansa, otro se muere, otros se dan a la traición. Es más pesado de lo que yo creí. Hallar una idea y pelear por ella. Una idea ni grande ni chica, una idea nomas: La tierra para quien la trabaja. Es más pesado de lo que yo creí al principio.

El mito de Zapata trascendió nuestras fronteras llegando a generar el subgénero cinematográfico llamado “Zapata western”, derivado del “espagueti western” acuñado en Europa para detraer al western norteamericano. El Zapata western surge a finales de los años sesentas compuesto por películas que transcurren en medio de la Revolución Mexicana y permiten a sus protagonistas alejarse del prototipo individualista y amoral característico del espagueti, redimiéndose al sumase a la lucha revolucionaria, suceso propicio para enmarcar las tendencias vindicativas de algunos sectores de la izquierda italiana que encontraron en Emiliano Zapata el arquetipo del luchador social cuya mitificación había transcendido entonces nuestras fronteras.

El cine en clase

Si bien ninguna película puede sustituir el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un aula escolar sí puede ser empleada como auxiliar didáctico, destacándose sus posibilidades como recurso de motivación, ejemplificación, extensión de contenidos, síntesis o particularización; en cualquier caso, debe someterse a los procedimiento metodológicos adecuados a los fines educativos propuestos, privilegiando propiciar en los alumnos la interpretación del material fílmico de manera crítica y no pasiva, aconsejable para esto, es proporcionar previamente a los alumnos información sobre el evento histórico que se presente en la película, que sirva de referente, así como algunos puntos a destacar de la trama que fije su atención durante su visualización dependiendo de los objetivos propuestos. También resulta útil, complementar la proyección con alguna actividad posterior sea un debate, una lectura o una investigación.

Conveniente es explorar el potencial de cada una de las películas para su utilización pedagógica en centros de enseñanza, familiarizándose con la oferta fílmica a la que se pueda

tener acceso que incluya tanto su obtención física o digital y estar al pendiente de la exhibición de películas en salas cinematográficas o circuitos televisivos. Útil es desarrollar un catálogo con la información cinematográfica e histórica alusiva a cada cinta.

Cabe mencionar que, si bien la filmografía referida a temas históricos actualmente es muy abundante, el acervo principal es sobre la historia universal de la que se ha ocupado Hollywood ampliamente desde sus comienzos, a ésta se suman los filmes producidos por las cinematografías de otros países del mundo con creciente acceso en nuestro país. Sin embargo, con relación a las de películas relacionadas con la historia de México útiles para la enseñanza, su número es reducido y gran parte de ellas son de antigua factura, baja calidad, tratamiento tendencioso y aburridas. Hay periodos y grupos sociales del pasado nacional no filmados posiblemente por el bajo interés suscitado por el público y por ende de las compañías productoras que temen no recuperar su inversión, situación suscitada no por el carácter histórico del filme sino por la forma de hacerlo.

Y es aquí donde estos foros académicos cobran sentido porque estamos aquí profesionales de la historia y de la enseñanza intercambiando saberes y experiencias para mejorar nuestros desempeños profesionales, poniendo a consideración propuestas que puedan ser tomadas en cuenta por las instancias que diseñan e instrumentan los currículos educativos.

La utilización del cine como auxiliar didáctico para la enseñanza de la historia según lo expuesto en este trabajo, ha demostrado eficacia en otros países, respaldado este uso por un cuerpo curricular que proporciona bases teóricas y metodológicas y la infraestructura necesaria. En México esta opción didáctica se está llevando a cabo de manera limitada por las carencias existentes por lo que propongo:

a) Se impulsen estudios que sistematicen las experiencias docentes de enseñantes de la historia que han estado empleando el cine en sus clases, así como se fomente la investigación que sustente teórica y metodológicamente esta práctica ajustada a la realidad de nuestro país.

b) Se incluya el empleo del cine como sugerencia metodológica en los planes y programas de estudio y se procure la dotación del equipo necesario para su operación.

c) Se promueva la producción de filmes que puedan ser usados en la enseñanza y de manera específica, en la enseñanza de la historia, proyecto factible en tanto en México, según *el Anuario estadístico de cine mexicano* publicado por la Secretaría de Cultura, el año pasado se realizaron en nuestro país 186 largometrajes y 553 cortometrajes, siendo documentales el 42 por ciento; del total de las obras producidas el 53 por ciento de las películas se realizaron con apoyo del Estado que bien podría destinar un porcentaje de los recursos otorgados para la producción de filmes históricos que propulsen a los creadores a trabajar este género en la inteligencia que muchas de estas películas han sido grandes obras maestras de la cinematografía mundial.

Referencias

Aviña, Rafael, "La Revolución mexicana" en *Una mirada insólita*. *Temas y géneros del cine mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México y Cineteca Nacional, Océano, pp: 67-75.

Campos Garza, Luciano, "La Revolución Mexicana y Hollywood", entrevista a Gabriel Martínez Serna, en *Proceso*, 22 noviembre, 2014, edición México, <www.proceso.com.mx/cultura>. Consultado: 28 de octubre 2019.

Caparrós Lera, José María, "Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción", en *Quaderns de Cine*, n. 1, 2007, pp: 25-35.

Cine y Revolución: La Revolución Mexicana vista a través del cine, presentación: Ricardo Pérez Montfort, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, Instituto Mexicano de Cinematografía y Cineteca Nacional, 2010, 234 pp.

Comunicado de la Secretaría de Cultura del 5 de junio de 2019. <gob.mx/cultura/prensa/imcine-presenta-el-anuario-estadistico-de-cine-mexicano-2018-y-el-portal-anuariocinemx> Consultado: 12 de noviembre de 2019.

El cine y la revolución mexicana, filmografía, 172 pp. <http://www.cineyrevmex.unam.mx/Filmografia.pdf> Consultado: 25 de octubre de 2019.

Ferro, Marc, *Cine e historia*, Joseph Elías, Barcelona, 1980, Ed. Gustavo Gili, 175 pp.

García Riera, Emilio, *Historia documental del cine mexicano*, México, U. de Guadalajara-Secretaría de Cultura del Gobierno de Jalisco-imcine-Conaculta, 1994, Tomo ix.

Herrera, María Eugenia, "El cine como fuente histórica", en *El cine en las tesis de educación superior.* Informe de Servicio Social. sua, ffyl, unam, México, 2005, pp: xi-lxv.

Nuñez Tena, José, *El cine, recurso didáctico para la educación en historia,* trabajo master, Madrid, Universidad Internacional de la Rioja, 2012, 39 pp.

Olivares, Edgar "Díaz Ordaz contra Antonio Aguilar: la batalla por el alma de Emiliano Zapata", agosto 8, 2018. <https://codigoespagueti.com/noticias/cultura/diaz-ordaz-antonio-aguilar-emiliano-zapata/> Consultado: 25 de octubre de 2019.

Rosenstone, Robert, *El pasado en imágenes. El desafío del cine en nuestra idea de historia*, Barcelona, Ariel, 1997, 187 pp.

Vázquez Mantecón, Álvaro, "Alegorías, metáforas y símbolos en el cine sobre la Revolución mexicana". <https://journals.openedition.org/caravelle/1441>. Consultado: 28 de octubre 2019.

Películas

El atentado, dirección de Jorge Fons Pérez, 2010.

Emiliano Zapata, dirección de Felipe Cazals, 1970.

La marca del zorro, dirección de Martin Campbell, 1998.

La Negra Angustias, dirección de Matilde Landeta, 1950.

¡Viva Zapata!, dirección de Elia Kazan, 1950.



MEMORIA DE LAS
JORNADAS ACADÉMICAS

LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA
DE MÉXICO

OTROS ENFOQUES,
OTRAS PRÁCTICAS

fue editado por el

Instituto Nacional de Estudios
Históricos de las Revoluciones de México

Se terminó en la Ciudad de México en mayo de 2022.


CULTURA
SECRETARÍA DE CULTURA


INEHRM


IEMS